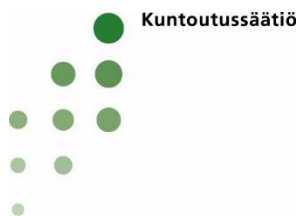


Kelan työpapereita

# Opiskeluvalmennuksen kirjallisuuskatsaus

Johanna Korkeamäki, Helena Haikonen ja Erja Poutiainen



Kuntoutussäätiö 2015



## Tiivistelmä

Opiskeluvalmennuksen kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan nuorten ja aikuisten opiskelun tukemisesta tilanteissa, joissa opiskelukykyyn vaikuttavat oppimisvaikeus, sairaus tai vamma. Erityisenä painopisteenä ovat mielenterveyden häiriöt. Katsauksen tavoitteena on muodostaa kattava käsitys opiskeluvalmennuksen kohderyhmistä ja toimivista tukikeinoista. Tavoitteena on myös tukea opiskeluvalmennuksen kehittämistä uudeksi palvelumalliksi. Katsaus on toteutettu integroivana kirjallisuuskatsauksena.

Kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan sekä tutkimuskirjallisuutta että muita aihepiiriä koskevia julkaisuja, suosituksia ja hankkeita. Kansainvälisiä artikkeleita, joissa kuvataan opiskelun tukemisen interventioita, valittiin katsaukseen 31 kappaletta. Lisäksi koottiin suomalaista ja kansainvälistä kirjallisuutta nuorten ja aikuisten opiskeluvaikeuksista. Tutkimuksen ohella katsauksessa esitellään suomalaisia kehittämishankkeita.

Kansainvälisistä tukimalleista esitellään itseohjautuvuuden tukemiseen tähtääviä interventioita, siirtymäsuunnitteluun liittyviä tukitoimia, keskeyttämisen ehkäisyn malleja erityistä tukea tarvitsevilla nuorilla sekä tuetun opiskelun malleja. Malleille yhteistä on asiakaslähtöisyys ja tavoitteellisuus sekä itseohjautuvuuden tukeminen. Mallien avulla on saatu parempia tuloksia koulutuksen läpäisystä ja siihen kiinnittymisestä.

Suomalaisista hankkeista esitellään erityisesti mielenterveyskuntoutujille ja oppimisvaikeuksiin sekä vaikeasti työllistyville kohdentuvia yksilö- ja ryhmäinterventioita sekä oppilaitosten, oppisopimuksen ja opinnollistamisen kehittämishankkeita.

Katsauksen tuloksena voidaan tunnistaa kohderyhmiä, jotka hyötyisivät uusista tukimuodoista koulutukseen hakeutumisessa ja siellä selviytymisessä. Nykyiset kuntoutusmallit eivät täysin vastaa opiskeluvaikeuksiin liittyviin tukitarpeisiin. Tarvetta olisi kehittää sekä lyhytkestoisempaa koulutusneuvontaa että pidempikestoisia ja intensiivisiä tukimalleja. Katsauksessa käy ilmi, että opiskeluvaikeuksia kokevista nuorista ja aikuisista sekä opiskeluvalmennukseen soveltuvista tukimalleista tarvitaan edelleen tutkimusta.

## Sisällys

Tiivistelmä.....	3
1. Johdanto .....	5
2. Katsauksen tavoite ja toteutus .....	6
3. Opiskelun tuki, opintojen keskeyttäminen ja kuntoutus .....	9
Koulutuksen keskeyttäminen .....	10
Koulutus kuntoutuksen kentässä .....	12
4. Opiskeluvaikeudet ja tuen tarve koulutuksessa .....	15
Opiskeluvaikeuksien yleisyys.....	15
Kokemuksia opiskeluvaikeuksista ja tuen tarpeista .....	16
Opiskeluvaikeudet kansainvälisessä tutkimuksessa.....	19
Tuen saatavuus ja vaikeuksista kertominen.....	22
Teknologian käyttö apuvälineenä .....	25
5. Kansainväliset mallit nuorten ja aikuisten opiskelun tukena .....	26
Itseohjautuvuuden tukeminen .....	26
Siirtymäsuunnittelu .....	28
Keskeyttämisen ehkäisy .....	31
Tuettu opiskelu.....	33
6. Suomalaiset kehittämishankkeet .....	40
Kokemuksia päättyneistä hankkeista .....	40
Käynnissä olevat hankkeet .....	46
7. Pohdinta .....	50
Kirjallisuus.....	54
Hankelähteet .....	62
Liitetaulukot	

## 1. Johdanto

Tässä katsauksessa tarkastellaan nuorten ja aikuisten opiskelun tukemisesta tilanteissa, joissa opiskelukykyyyn vaikuttavat oppimisvaikeus, sairaus tai vamma. Katsauksen tavoitteena on muodostaa kattava käsitys opiskelijoiden kokemista vaikeuksista ja toimivista tukikeinoista sekä tukea opiskeluvalmennuksen kehittämistä uudeksi palvelumalliksi. Katsaus on toteutettu integroivana kirjallisuuskatsauksena.

Katsauksen aluksi esitellään sen toteutus ja käytettävä aineisto sekä lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin perustuvat tukimuodot nuorten ja aikuisten koulutuksesta. Sen jälkeen käydään läpi erityisesti suomalaista tutkimusta opiskeluvaikeuksista ja tuen tarpeista nuorilla ja aikuisilla.

Aiemmin kehitetyt tukimallit esitellään kahdessa luvussa. Luku viisi keskittyy kansainvälisiin malleihin ja opiskelun tukemisen periaatteisiin nuorilla ja aikuisilla. Luvussa kuusi esittelemme suomalaisia kehittämishankkeita, joiden tavoitteena on ollut tukea opintoihin hakeutumista ja niissä selviytymistä. Mallit ja niiden tulokset esitellään yksityiskohtaisesti liitetaulukoissa.

Lopuksi tehdään yhteenveto tuen tarpeessa olevista nuorista ja aikuisista, opiskeluvalmennuksen keskeisistä sisällöistä ja arvioidaan katsauksen kokoaman tiedon luotettavuutta.

Kiitämme neuropsykologian erikoispsykologi Johanna Nukaria ja tutkija Mirkka Vuorentoa Kuntoutussäätiöstä hyvistä kommentteista.

Katsaus on toteutettu Kelan toimeksiannosta osana ammatillisen kuntoutuksen kehittämistä.

## 2. Katsauksen tavoite ja toteutus

Katsauksen tavoitteena on 1) muodostaa kattava kuva siitä, millaisilla konkreettisilla tukitoimilla, teoilla ja menetelmillä opiskelijaa voidaan opintojen aikana tai opintoihin liittyvissä siirtymävaiheissa tukea (mukaan lukien tuen määrä ja frekvenssi) sekä 2) selvittää, minkälaista tutkimusnäyttöä näistä toimista ja menetelmistä on olemassa.

Katsauksessa pyritään muodostamaan kattava kuva opiskeluvalmennuksen kohderyhmistä ja erilaisista tuen muodoista nuorilla aikuisilla ja aikuisilla. Huomiota kiinnitetään opintoihin liittyviin siirtymiin (erityisesti koulutukseen hakeutuminen ja työllistyminen), opinnoissa selviytymiseen sekä psykososiaalisen tuen saamiseen.

Katsauksen tavoitteena on olla käytännönläheinen, ja sen tulokset ovat hyödynnettävissä opiskeluvalmennuksen kehittämisessä. Katsaus sisältää konkreettisia kuvauksia uuden palvelumallin kehittämisen tueksi (työtavat, mallit, menetelmät, ammattiryhmät).

Siirtymävaiheista painotetaan etenkin opiskelemaan pääsemistä. Työelämään siirtymistä tukevat muun muassa työelämään orientoituminen, työjärjestelyt sekä työssäoppimisen ja harjoittelujen tuki.

Kuntoutujan tilannetta huomioidaan kokonaisvaltaisesti eli yksilöllisen tuen ohella kiinnitetään huomiota myös toimintaympäristöön. Tällöin keskeistä on opintojen esteettömyys, yhteistyö oppilaitosten kanssa sekä tarvittavat opiskelujärjestelyt ja apuvälineet. Lisäksi huomioidaan asiakkaan oma rooli aktiivisena toimijana.

Katsaus toteutetaan integroivana kirjallisuuskatsauksena. Kyseessä on kuvaileva katsaus, joka arvioi, esittää kritiikkiä ja syntetisoi tutkimusaiheesta olemassa olevaa kirjallisuutta.

Tutkimusaineistoa ei valikoida tai seulota yhtä tarkasti kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Katsauksen tavoitteena on tuottaa olemassa olevasta tutkimuksesta mahdollisimman selkeä kuva ja hyödyntää saatua tietoa tehokkaasti. (Salminen 2011.)

Kirjallisuuskatsaukseen valikoidaan mukaan mahdollisimman edustava joukko kirjallisuutta, joka vastaa asetettuun kysymykseen. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan sekä

tutkimuskirjallisuutta että muita aihepiiriä koskevia julkaisuja, suosituksia ja hankkeita.

Katsauksessa keskitytään suomen- ja englanninkieliseen kirjallisuuteen.

Kansainvälisiä tutkimusartikkeleita tuetun opiskelun ja siirtymäsuunnittelun tukemiseen liittyvien interventioiden vaikuttavuudesta etsittiin seuraavista viitetietokannoista: Scopus, Proquest ja Web of Science. Lisäksi käytettiin Google Scholaria. Hakuja tehtiin seuraavilla asiasanoilla:

- supported education
- transition planning
- transition + disability
- self-determination + disability
- self-advocacy + disability
- support services
- inclusive education
- studying ability

Hakutuloksiin perehdyttiin vaiheittain. Tutkimusartikkelien otsikoiden perusteella valittiin luettavaksi katsauksen tehtävänannon kannalta kiinnostavat abstraktit. Abstraktien perusteella poimittiin alkuperäisiä tutkimusartikkeleita, joissa interventio kohdistui opiskelun tai sen aloittamisen tai siirtymävaiheiden tukemiseen. Lisäksi käytiin läpi poimittujen artikkelien lähdeluetteloita ja aiheesta tehtyjä kirjallisuuskatsauksia. Tutkimusartikkelien valinnassa painotettiin satunnaistettuja koeasetelmia ja uudempaa tutkimusta, mutta tutkimuksen vähäisyyden vuoksi ei ollut mahdollista asettaa tiukkoja kriteerejä metodologiasta tai ajankohtaisuudesta.

Tuetun opiskelun osalta katsaukseen hyväksyttiin artikkelit, joissa 1) osallistujilla oli jokin pitkäaikaissairaus, vamma, mielenterveydenhäiriö tai oppimisvaikeus ja 2) intervention tavoite oli selkeästi rajattu opintojen aloittamisen, jatkamisen tai läpäisyn tukemiseen. Katsauksen ulkopuolelle jätettiin artikkelit, joissa intervention pääasiallisena kohderyhmänä olivat peruskouluikäiset tai sitä nuoremmat lapset tai opiskelijat, joilla on kehitysvamma. Lisäksi ulkopuolelle jätettiin artikkelit, joissa intervention toteutusta ei ollut kuvattu katsauksen tehtävänantoa vastaavalla tarkkuudella.

Interventioita kuvaavia kansainvälisiä artikkeleita valikoitui katsaukseen lopulta 31, joista 21 koski tuettua opiskelua, 6 siirtymävaiheen tukemista, 2 itseohjautuvuustaitojen tukemista ja 2 opintojen keskeyttämisen ehkäisyä. Tuetun opiskelun interventioita oli yhteensä 17: kahden intervention vaikuttavuudesta oli mukana useampi tutkimus, ja kolmessa artikkelissa kuvailtiin useampaa kuin yhtä interventiota.

Tuen tarpeiden määrittelyssä hyödynnettiin aiempaa kotimaista tutkimusta opiskeluvaikeuksista sekä opiskelijoita koskevia tiedonkeruita (Kouluterveyskysely, Amisbarometri, Opiskelijabarometri). Tätä aineistoa täydennettiin kansainvälisen kirjallisuuden avulla.

Suomalaisten hankkeiden tuloksista ei ole juurikaan saatavilla tutkimusaineistoa. Tästä syystä painotettiin hankkeita ja hankekokonaisuuksia, joiden tuloksia on raportoitu riittäväällä tarkkuudella. Suomalaisia kehittämishankkeita etsittiin Kuntoutusportista, ESR-hanketietokannasta ja avoimella tiedonhaulla seuraavien asiasanojen perusteella:

- oppimisvalmennus
- koulutusvalmennus
- opiskelemaan valmennus, koulutukseen hakeutuminen
- koulutusneuvonta
- opintojen keskeyttäminen / viivästyminen

Lisäksi tutustuttiin niihin Kuntakokeilun hankkeisiin, joissa oli vaikeasti työllistyvien koulutukseen liittyviä tavoitteita. Kirjallisen materiaalin ohella pyydettiin osasta hankkeista lisätietoa sähköpostilla. Tiedusteluja tehtiin yhteensä seitsemän.



### 3. Opiskelun tuki, opintojen keskeyttäminen ja kuntoutus

Peruskoulussa tavoitteena on tarjota tukea kaikille sitä tarvitseville oppilaille, ja tuen tarjoamisen lähtökohtana on pedagoginen arvio lääketieteellisen diagnoosin sijaan. Tarpeen mukaan tuen tarpeen määrittämisessä hyödynnetään moniammatillisia työryhmiä ja -selvityksiä. Peruskoulussa on käytössä kolmiportainen tukimalli: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tehostetun tuen kohdalla laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Erityisen tuen kohdalla tukijärjestelyt kuvataan henkilökohtaisessa opiskelun järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS). Tukea tarvitseville nuorille on myös muita tuen muotoja, kuten joustava perusopetus (JOPO) ja sairaalaopetus.

Toisella asteella erityisopetus on painottunut ammatillisiin opintoihin. Tukea tarvitsevalle opiskelijalle voidaan tehdä HOJKS ja tarvittaessa koulutuksen tavoitteita voidaan mukauttaa. Opiskelija voi myös hakeutua valmentavaan koulutukseen tai ammatillisiin erityisoppilaitoksiin.

Valmentava koulutus on tarkoitettu erityisesti nuorille, jotka ovat ilman perusasteen jälkeistä koulutusta, mutta se soveltuu myös aikuisille, jotka tarvitsevat valmiuksia ammatilliseen koulutukseen siirtymiseksi. Opiskelija voi kesken opintojen hakeutua tutkintotavoitteiseen koulutukseen tai oppisopimuskoulutukseen. Valmentavan koulutuksen pääpaino on pedagogisessa kuntoutuksessa, mutta siihen voidaan tarpeen mukaan liittää myös muita kuntoutuspalveluita. (OPH 2015.)

Lukioilla ei ole lain mukaista velvoitetta tarjota erityisopetusta. Tukea tarvitseva opiskelija on oikeutettu erityiseen tukeen. Ylioppilastutkinnossa opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin tai arvosanakorotuksiin lukihäiriön, sairauden tai vamman perusteella. Lukiokoulutuksen tavoitteet ovat kaikille opiskelijoille yhteiset, eikä lukion oppimäärää voi niiden osalta mukauttaa opiskelijakohtaisesti. Lukion oppimäärä ja rakenne mahdollistavat kuitenkin opetuksen yksilöllistämisen eri oppimäärien laajuuden, käytettävän opiskeluajan, opiskelumenetelmien ja arviointikäytänteiden ja muiden tukitoimien kautta. (OKM 2010.)

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa koulutuksen järjestäjän tulee kartoittaa opiskelun tuen tarpeet opintojen henkilökohtaistamisen aikana. Näyttötutkintoon johtavissa koulutuksissa on myös opiskelunvalmiuksia parantava opintojakso. Muita mahdollisia tukimuotoja ovat opiskelijajärjestelyt

ja tukiopetus. Jos nämä tukitoimet eivät riitä, on opiskelijalle mahdollista tehdä HOJKS.

Näyttötutkinnon tavoitteita ei voi mukauttaa.

Yhdenvertaisuuslakia (1325/2014) uudistettiin vuoden 2015 alussa, jolloin koulutuksen järjestäjät veloitettiin edistämään yhdenvertaisuutta. Koulutuksen järjestäjän on tehtävä asianmukaiset ja kulloisessakin tilanteessa tarvittavat kohtuulliset mukautukset, jotta vammaisen henkilö voi saada koulutusta yhdenvertaisesti muiden kanssa. Myös apuvälineet voidaan joissakin tilanteissa lukea kohtuullisiksi mukautuksiksi. Korkeakouluopetuksen tukipalveluita ja opiskelijajärjestelyjä on kehitetty yhdenvertaisuuslainsäädännön pohjalta erityisesti Esteetön opiskelu korkeakoulussa - hankkeessa (ESOK 2006–2011).

Opiskelijahuoltoa toteutetaan ensisijaisesti koko oppilaitosyhteisöä tukevana, ennaltaehkäisevänä ja yhteisöllisenä opiskeluhoitona. Tarpeen mukaan opiskelijalle tarjotaan yksilöllistä tukea, kuten psykologi- ja kuraattoripalveluita ja terveydenhuoltoa. Opiskelijahuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Vammaisen opiskelijan kohdalla tarvittavista tukipalveluista vastaavat monet eri tahot.

Opiskelualan valintaa ja opiskelijoiden opiskeluoikeutta on rajoitettu SORA-lainsäädännöllä, jonka mukaan opiskelijoiden terveydentila tai toimintakyky voi estää opiskelijavalinnan tai johtaa opiskeluoikeuden peruuttamiseen. Oppilaitosten tulee kuitenkin varmistaa opintojen esteettömyys, kohtuullisten mukautusten tekeminen sekä tarvittaessa ohjata opiskelija muihin opintoihin. (OPH 2013.)

## Koulutuksen keskeyttäminen

Suomessa on viime vuosina toteutettu useita seurantatutkimuksia, jotka osoittavat, että koulutuksen keskeytyminen on yhteydessä syrjäytymisriskiin. Monissa keskeyttämistä koskevissa tutkimuksissa kuitenkin korostetaan, että yhteys ei ole mitenkään yksiviivainen. Tutkimukset ovat keskittyneet etenkin ilman perusasteen jälkeistä koulutusta oleviin, joita pidetään syrjäytymiskeskustelun kovana ytimenä (esim. Myrskylä 2012). Käytännössä suurin osa jatkaa

toisen asteen koulutukseen, mutta osa putoaa koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Iän myötä kouluttautumisen todennäköisyys laskee (Myrskylä 2012, Ilmakunnas ym. 2015).

Suurin osa vuonna 2001 toisen asteen opintonsa aloittaneista ja sittemmin keskeyttäneistä oli työuralla kymmenen vuoden seurannassa. Merkittävä osa toisen asteen opintojen keskeyttäneistä on kuitenkin työvoiman ulkopuolella ilman, että rekistereissä on tietoa heidän tosiasiallisesta tilanteestaan. (Aho & Mäkiäho 2014.) Osalla opintonsa keskeyttäneistä on taustallaan useampia keskeytyksiä (Asplund & Vanhala 2014).

Koulutuksesta ja työstä syrjässä olevilla nuorilla aikuisilla on muita nuoria useammin matala koulutus ja pitkäkestoisia terveysongelmia (Ahola ym. 2014, Aaltonen ym. 2014). Myös laadullisissa tutkimuksissa on noussut esille mielenterveysongelmien ja oppimisvaikeuksien merkitys koulutuksen ulkopuolelle jäämisessä (esim. Souto 2013, Lavikainen 2014). Nuorten aikuisten osaamishjelmaan (NAO) liittyvässä selvityksessä nuorten aikuisten koulutuksen aloittamisen esteeksi nousivat etenkin terveysongelmat, opiskeluvaikeudet ja riittämätön oma-aloitteisuus (Heinonen 2014).

Kouluterveyskyselyn mukaan toisen asteen keskeyttämisen taustalla on useita riskitekijöitä, jotka koskettavat suurta joukkoa opiskelijoista. Kouluterveyskyselyn mukaan pienelle joukolle kasaantuu yli 10 keskeyttämiseen liittyvää riskitekijää. Keskeyttämiskatku on usein suurin opiskelijoilla, joilla oli opiskeluvaikeuksia, päihteidenkäyttöä, vaikeuksia tulla toimeen opettajien kanssa, keskinkertainen tai heikko terveydentila ja vähintään keskivaikea masennus. He eivät pitäneet koulunkäynnistä eivätkä nähneet sitä merkityksellisenä. (Halme ym. 2012.)

Osittain tai kokonaan perusopetuksen yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneet erityisopetuksen oppilaat aloittavat toisen asteen opinnoissa muita myöhemmin, keskeyttävät opintonsa ikätovereita useammin ja työllistyvät heikommin neljän vuoden seurannassa. (Kirjavainen & Pulkkinen 2013.)

Opintoihin hakeutumisen ongelmina on nähty puutteellinen opintojen ohjaus. Lisäksi on kiinnitetty huomiota siihen, että erityistä tukea tarvitsevia nuoria ohjataan hakemaan tietuille aloille ammatilliseen koulutukseen huomioimatta nuoren omia kiinnostuksen kohteita (Jauhola & Vehviläinen 2015, Niemi ym. 2010). Nuorisoasiaintoimen vastuuhenkilölle tehdyn selvityksen mukaan 58 prosenttia koki TE-toimistojen ammatinvalinnanohjauksen nuorille puutteellisenä (Kallio-Ahola ym. 2013).

Nuorten työmarkkinaoikeutta ja koulutukseen hakeutumista käsitelleessä selvityksessä nuoret itse ehdottivat tehostettua henkilökohtaista ohjausta koulutukseen hakeutumattomien nuorten tueksi. Selvityksen mukaan opintonsa keskeyttäneistä nuorista (verkkokysely, n=816) vain kolmasosalla oli mielessä opintoala, jolle hakeutua seuraavaksi. Opintonsa keskeyttäneillä oli muita nuoria useammin sattumanvaraisesti valittu koulutusala eikä tietoa koulutuksen sisällöstä. Selvityksessä nostettiin esille opintoihin hakeutumista vaikeuttavina tekijöinä terveydelliset syyt, oppimisvaikeudet, koulukiusaaminen, maahanmuuttajatausta sekä vaikeus löytää itselle sopivaa ammattialaa. Vuonna 2012 valmistuneen selvityksen mukaan nuoren yksilöllistä tilannetta ei aina huomioida, kun tehdään päätöksiä työmarkkinatuen epäämisestä. (Aho ym. 2012.)

Ilman perusasteen jälkeistä koulutusta olevalla nuorella miehellä on kuusinkertainen työttömyysriski lukiokoulutukseen verrattuna. Koulutuksella havaittiin olevan itsenäinen merkitys, kun huono-osaisuus vakioitiin. (Sipilä ym. 2011.) Koulutus on myös yhteydessä lukemisen, numerotaidon ja tietoteknisen ongelmaratkaisun perustaitoihin. Noin 600 000 suomalaisella on arvioitu olevan siinä määrin heikot perustaidot lukemisessa ja numerotaidoissa, että ne vaikeuttavat arjessa selviytymistä, kouluttautumista ja työllistymistä. Heikkoihin perustaitoihin liittyy myös matalampi tulotaso ja työllisyys. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevista nuorista aikuisista 40 prosentilla on heikot perustaidot. Heikot perustaidot korostuvat myös pitkäaikaissairailta ja vammaisilla henkilöillä. (Malin ym. 2013, Musset 2015.)

### Koulutus kuntoutuksen kentässä

Koulutuksen tukeminen nähdään usein osana kasvatuksellista kuntoutusta. Se on painottunut lapsiin ja nuoriin, mutta kattaa periaatteessa myös aikuiset. Opintoihin liittyvä kuntouttava toiminta tarkoittaa usein erityisopetusta tai terveydenhuollon toimenpiteitä. Aikuisten kohdalla kasvatuksellisen kuntoutuksen sisältöinä ovat elinikäisen oppimisen tukeminen ja informaali oppiminen. Osin koulutukseen liittyvä kuntoutus voi olla myös ammatillista kuntoutusta, kun tavoitteena on tukea työhön kuntoutusta ammatillisia valmiuksia lisäämällä. (Järvikoski 2013.)

Opiskelukyvyn tukimuodoista määrällisesti eniten tarjotaan kuntoutuspsykoterapiaa (esim. Törmäkangas ym. 2015). Kuntoutuspsykoterapialla turvataan työelämässä pysyminen tai sinne siirtyminen, työhön paluu tai opintojen edistyminen. Toimintakykyä tukevaa kuntoutusta on myös neuropsykologinen kuntoutus, jonka tavoitteena on opiskelu- tai työkyvyn parantaminen ja

palauttaminen ja sen seurauksena opintojen edistyminen tai loppuun saattaminen, työelämään siirtyminen, työelämässä pysyminen tai työhön paluu.

Ammatillisen kuntoutuksen toimenpiteistä yleisin on koulutus. Työhönvalmennuksen yhteydessä voidaan tukea koulutukseen hakeutumista. Samoin työ- ja koulutuskokeilua voidaan hyödyntää sopivan koulutusalan valinnassa. Kela myöntää ammatillisena kuntoutuksena myös apuvälineitä tilanteissa, joissa opiskeluissa selviytyminen ei onnistu ilman vaativia apuvälineitä.

Kelan ohella myös terveydenhuolto järjestää toimintakykyä tukevaa kuntoutusta (lääkinnällinen kuntoutus). Terveydenhuolto vastaa esimerkiksi alle 16-vuotiaiden neuropsykologisesta kuntoutuksesta ja jokapäiväisistä apuvälineistä. Muita opiskelun tukeen liittyviä ratkaisuja voivat olla esimerkiksi neuropsykiatrinen valmennus. Myös sosiaalinen kuntoutus on nähty yhtenä mahdollisuutena lisätä opiskeluun hakeutumista (Tuusa & Ala-Kauhaluoma 2014). Tällä hetkellä ei ole tarkemmin saatavissa tietoja siitä, millaista kuntoutusta sosiaali- ja terveydenhuollossa tarjotaan opiskelukyvyyn tueksi.

TE-toimisto ja työelälaitokset järjestävät ammatillista kuntoutusta. TE-toimisto järjestää työhönvalmennusta ja työ- ja koulutuskokeilua sekä ammatinvalinnanohjausta. TE-toimistojen tarjoamaa työkokeilua on myös opinnollistettu (ks. tarkemmin luku 6). Työeläkelaitosten tärkeimpiä menetelmiä ovat muun muassa työkokeilu, työhön valmennus ja uudelleen koulutus (Saari & Forma 2003).

Lisäksi erilaiset kolmannen sektorin toimijat tukevat koulutukseen hakeutumista tarjoamalla muun muassa koulutusneuvontaa tai sosiaalista kuntoutusta. Helsingin, Rovaniemen ja Oulun klubitaloissa on tarjolla opintovalmentajan palveluita. Kolmannen sektorin tukea opiskelun tukena ei ole kuitenkaan tarkemmin kartoitettu.

Sekä kuntoutuspsykoterapian että työhönvalmennuksen on arvioitu olevan sellaisenaan riittämättömiä tukemaan koulutukseen liittyviä tavoitteita ja ongelmakohtia (Härkäpää ym. 2014, Härkäpää ym. 2013). Työeläkelaitosten uudelleen koulutusta koskevassa tutkimuksessa esitetään, että koulutus tulisi suunnitella sopivaksi kuntoutujan terveydelle ja elämäntilanteelle (Grönfors & Forma 2003).

Nuorten sosiaalista kuntoutusta koskevassa selvityksessä todetaan, että nuorille, joilla on mielenterveysongelmia ja joiden työ- ja opiskelukyky on heikentynyt, ei sopivia palveluita ole riittävästi tarjolla (Tuusa & Ala-Kauhaluoma 2014). Palveluiden riittämättömyyteen on kiinnitetty

huomiota myös nuorisotakuuseen liittyvissä selvityksissä (Aaltonen ym. 2015, Ervamaa 2014, Tuusa ym.2014). Työhönvalmennusta koskevassa tutkimuksessa todetaan tarve esiammatilliseen kuntoutukseen. (Härkää ym. 2013). Alle 25-vuotiaiden työmarkkinatuen rajaamista koskevassa selvityksessä tuodaan esille, että osa nuorista tarvitsee pidemmän aikavälin kouluttautumissuunnitelman, jonka aikana olisi mahdollista osallistua tulevaisuuden opintosuunnitelmia tukevaan toimintaan (Aho ym. 2012).

## 4. Opiskeluvaikeudet ja tuen tarve koulutuksessa

### Opiskeluvaikeuksien yleisyys

Erilaisten opiskeluvaikeuksien yleisyyttä on kartoitettu eri tutkimuksissa. Seuraavassa esitetyt luvut ovat suoria jakaumia eikä niitä ole analysoitu tarkemmin eri ryhmillä.

Kouluterveyskyselyssä lukion tytöistä puolet koki opiskelun työmäärän liian suurena ja pojista kolmasosa. Ammatillisissa oppilaitoksissa 30 prosenttia tytöistä ja 18 prosenttia pojista koki työmäärän liian suurena. Noin joka kymmenes nuori sai harvoin tai ei saanut juuri koskaan apua koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvissä vaikeuksissa vuonna 2013. Lievää tai keskivaikeaa ahdistuneisuutta raportoivat eniten ammatillisten oppilaitosten tytöt. Koulu-uupumusta oli eniten lukiolaistytöillä. Kouluterveyskyselyn mukaan kiusaamista kokevat eniten ammatillisten oppilaitosten pojat. Heistä kuusi prosenttia raportoi viikoittaista kiusaamista. Tyttöillä luku oli kolme prosenttia. Lukiolaisista kiusaamista koki kaksi prosenttia pojista ja yksi prosentti tytöistä. (Luopa ym. 2014.)

Vuoden 2015 Amisbarometrissä 12 prosenttia opiskelijoista raportoi todetuista lukivaikeuksista, viisi prosenttia matematiikan oppimisvaikeuksista ja muista oppimisvaikeuksista neljä prosenttia. Todetusta tarkkaavuushäiriöstä raportoi 3,5 prosenttia. Näkö- tai kuulovamma on yhdellä prosentilla. Kaikista vastanneista 23 prosenttia pitää opiskelua henkisesti raskaana ja 20 prosenttia tarvitsisi lisää tukea opiskeluun. Vastanneista opiskelijoista 10 prosenttia tuntee itsensä masentuneeksi suurimman osan ajasta. Opintoja hidastavat ensisijaisesti omaan motivaatioon, lukujärjestyksen joustamattomuuteen ja taloudellisiin vaikeuksiin liittyvät syyt. Heikko terveydentila ja puutteelliset opiskelutaidot vaikuttavat opintojen hidastumiseen kahdeksalla prosentilla. Neljä prosenttia ilmoittaa syyksi opinto-ohjauksen puutteen. Opintojen keskeyttämistä oppimisvaikeuksien vuoksi on harkinnut viisi prosenttia ja terveydellisistä syistä kaksi prosenttia.

Korkeakouluopiskelijoilla opintojen eteneminen tavoitteita hitaammin johtui etenkin työssäkäynnistä, heikosta motivaatiosta ja kurssien aikatauluihin liittyvistä kysymyksistä. Hieman alle 15 prosenttia koki opinnot työläinä. Puutteelliset opiskelutaidot tai sairaus mainittiin syynä seitsemällä prosentilla. Opiskelijoista 14 prosenttia kokee vaikeuksia usein tai melko usein opintoihin liittyvissä kirjallisissa töissä ja kymmenesosa lukemisessa. Opiskeluun liittyviä asioita

murehtii noin 60 prosenttia. Noin neljännes kokee kuuluvansa opiskelijayhteisöön vain vähän ja hieman alle kymmenes ei koe kuuluvansa opiskelijayhteisöön lainkaan. Noin kymmenes on kokenut syrjintää, häirintää tai kiusaamista korkeakoulussa. Opintoja jonkin verran tai merkittävästi häiritseviä haittoja on reilulla kymmenesosalla ja lähes yhtä paljon on niitä, joilla on ollut jokin väliaikainen haitta. Itsensä kaiken aikaa tai suurimmaksi osaksi aikaa masentuneeksi kokevia on kahdeksan prosenttia ja neljäsosa raportoi olevansa osan ajasta masentunut. (Kettunen & Villa 2013.)

### Kokemuksia opiskeluvaikeuksista ja tuen tarpeista

Vaikka erilaiset mielenterveyden ongelmat näyttäytyvät yhtenä merkittävänä syynä opintojen keskeytymisen taustalla, on aiheesta vain vähän tutkimusta. Kuntoutuspsykoterapiaa koskevassa haastattelututkimuksessa (n=14) havaittiin, että kuntoutuspsykoterapiaa saavilla opiskelijoilla opiskeluissa koetut ongelmat olivat yksi keskeinen stressin lähde, joka oli vaikuttanut myös mielenterveysongelmiin. Myös epävarmuus alanvalinnasta näytti vaikuttavan ongelmiin. Tutkimuksessa opiskeluihin liittyviä keskeisiä ongelmia olivat keskittyminen ja muistaminen, tehtävänäntöjen ymmärtäminen, tentteihin osallistuminen sekä ryhmiin osallistuminen. Kuntoutuspsykoterapian hyötyinä nähtiin keskittymisen paraneminen, ajanhallinta, haastavien tilanteiden välttämisen vähentyminen sekä itseluottamuksen paraneminen. Työelämään osallistuminen opintojen ohella toi päivärytmiä ja arvostusta. Tutkimuksessa arvioitiin, että ainakin osa kuntoutuspsykoterapiaa saavista opiskelijoista hyötyisi opiskelutaitojen ohjaamisesta, vertaisryhmästä sekä tiiviimmästä yhteistyöstä opintoneuvonnan ja uraohjauksen kanssa. (Härkäpää ym. 2013.)

OPI-kuntoutuksen kehittämishankkeen yhteydessä selvitettiin masennuksen vaikutuksia opiskeluun ammatillisessa oppilaitoksessa lomakekyselyillä ja nuorten ryhmähaastatteluilla. Nuoret (n=70) arvioivat sen hetkistä opiskelukykyään asteikolla 0–10. Nuorten opiskelukyvylleen antaman arvosanan keskiarvo oli 4,6. Lähes puolet (44 %) nuorista antoi opiskelukyvylleen arvosanan 4 tai 5. Lähes kaksi kolmesta nuoresta koki vaikeuksia kokeisiin valmistautumisessa, läksyjien tekemisessä sekä omatoimisuutta vaativien tehtävien tekemisessä. Opetuksen seuraaminen oli vaikeaa lähes puolelle (41 %) vastaajista. Opiskeluun liittyvät vaikeudet olivat OPI-kuntoutukseen osallistuneilla huomattavasti yleisempiä kuin Kouluterveyskyselyyn osallistuneiden



ammattioppilaitoksissa opiskelevien keskuudessa keskimäärin. Lähes kaksi kolmesta (63 %) koki riittämättömyyden tunteita opintojensa suhteen vähintään muutamana päivänä viikossa ja puolet (51 %) tunsivat hukkuvansa töihin. Uupumuksen ja riittämättömyyden tuntemukset olivat huomattavasti yleisempiä vertailtaessa ammattioppilaitoksissa opiskeleviin nuoriin yleisesti. Kuntoutuksen alussa nuorilla oli paljon poissaoloja oppitunneilta sekä lintsauksen että sairauden takia. Haastatteluissa nuoret nostivat esille vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa. Nuoret myös pohtivat, miten masennus ja kuntoutukseen osallistuminen vaikuttivat muiden nuorten käsityksiin heistä.

Aikuisten oppimisvaikeuksia koskeneessa haastattelututkimuksessa (n= 26) vaikeuksia tuottavat lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät laajat tehtävät sekä vieraiden kielten opinnot. Usein opintojen alku ja lopputyön kirjoittaminen tuottavat myös vaikeuksia. Kaikkien oppimisvaikeuksia ei tunnusteta peruskoulussa tai tukitoimet voivat jäädä puutteellisiksi. Haastateltavat toivat esille tarvetta selvittää omia oppimistaitojaan aikuisena ja löytää uusia strategioita oppimisessa erityisesti erilaisissa elämän murroskohdissa, kuten uuden opiskelun alkaessa. (Korkeamäki 2010.) Opi oppimaan -hankkeen asiakkaat (n=131) raportoivat eniten vaikeuksia vieraisissa kielissä, muistamisessa, laskemisessa, keskittymisessä ja itsetunnossa. Asiakkaista 95 prosenttia raportoi oppimisvaikeuksien vaikuttaneen omiin elämänvalintoihin. Esimerkkeinä mainittiin opintojen keskeyttäminen, halun ja uskalluksen puuttuminen opiskelun aloittamisesta sekä alanvalintaan liittyvät tekijät. Erityisesti työelämän ulkopuolella olevat vastaajat raportoivat oppimisvaikeuksien vaikuttaneen omiin elämänvalintoihin paljon. Asiakkaat raportoivat oppimisvaikeuksien häiritsevän tiettyissä työtehtävissä, tiettyjen aineiden opinnoissa sekä yleisissä opiskelutaidoissa. Erityisesti opiskelijat ja työelämän ulkopuolella olevat raportoivat oppimisvaikeuksien vaikutuksista opiskelutaitoihin. (Korkeamäki 2011.)

Jyväskylän ammattiopistossa tehdyssä tutkimuksessa vastaajista (n=2 500) kolmannes oli saanut erityisopetusta peruskoulussa. Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoilla, joilla oli vähiten motivaatiota ja jotka kokivat eniten uupumusta, oli myös eniten hylättyjä opintoja, muita nuoria vähemmän opintoviikkoja ja alhaisin keskiarvo ensimmäisen opintovuoden jälkeen. Yksittäiset oppimisvaikeudet liittyivät muiden matalampaan keskiarvoon. Mitä useampia oppimisvaikeuksia oli, sitä enemmän ne vaikuttivat opintomenestykseen. Kasautuneet oppimisvaikeudet lisäsivät myös opintojen keskeyttämisen todennäköisyyttä. (Määttä & Salmi 2014.)

Autismin kirjoa koskevassa haastattelututkimuksessa (n=14) nuoret aikuiset kertoivat yllättyneensä lukion vaatimasta työmäärästä. Ammatillisen koulutuksen valinneilla nuorilla koulutuspolut olivat harvoin suoraviivaisia. Koulutuspäätöksiin liittyi usein epätietoisuutta. Osin erilaisten töiden ja koulutusten kokeilemisen nähtiin liittyvän oman polun hakemiseen, mutta tähän olisi monesti myös kaivattu ulkopuolista apua. Koulutuksen keskeytykset liittyivät myös koettuihin opiskeluongelmiin. Opinto-ohjausta on ollut saatavilla vain vähän ja sitä on pitänyt osata itse pyytää. Korkeakouluopinnoissa vaikeuksia tuottivat erityisesti opintojen organisointi itsenäisesti sekä opinnäytetyöt. Joskus opiskelupolku onkin edennyt korkea-asteella ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Tyypillisimpiä oppimisen vaikeuksia olivat luku- ja kirjoittamisvaikeudet, keskittymishäiriöt, ylivilkkaus ja haasteet sosiaalisissa tilanteissa. Koulukiusaaminen oli yleistä etenkin Aspergerin oireyhtymän kohdalla. (Villa & Lavikainen 2015.)

Suoraan mielenterveys- tai oppimisvaikeusdiagnoosiin liittyvien opiskeluvaikeuksien ohella on tutkittu myös laajempaa, syrjäytymisvaarassa olevien joukoksi nimettyä ryhmää. Nuorten tuki -hankkeen yhteydessä tehdyissä haastatteluissa (n=14) korostuvat koulukiusaaminen, vanhempien tuen puute, masennus ja talousvaikeudet. Koulutuksen keskeyttämisen syinä mainitaan myös mielenterveysongelmat ja oppimisvaikeudet muiden syiden ohella. Erityisesti puuttumattomuus koulukiusaamiseen voi murentaa nuorten luottamusta siihen, että ammattilaiset voivat ja haluavat auttaa heitä. Nuoret kokivat, että ammattiopinnoissa edellytetään itseohjautuvuutta ja pärjäävyyttä, mikä tuntui vastakkaiselta oman avun tarpeeseen suhteutettuna. Esimerkiksi masennuksesta oli vaikea kertoa oppilaitoksessa. Monet nuoret eivät olleet tavanneet opinto-ohjaajaa ennen eroamispäätöstään. (Souto 2013.) Myös muissa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten haastatteluissa on kiinnitetty ohjauksen ongelmiin. Opintonsa keskeyttäneet nuoret tekevät usein ratkaisunsa vähäisen tiedon valossa. Ohjaukselta toivotaan enemmän henkilökohtaisuutta ja konkreettisia neuvoja. Nuoret ovat myös toivoneet, että oppilaitokset puuttuisivat tarkemmin poissaoloihin. (Korkeamäki 2015, Lavikainen 2014, Souto 2013.)

Huonokuuloisille ja kuuroille nuorille opiskelijoille tehdyn selvityksen (n=24) mukaan osa nuorista ohjattiin hakemaan tietyille aloille ja niihin oppilaitoksiin, joissa tukea oli paremmin tarjolla. Nuori saattoi olla myös ainoa huonokuuloinen koko oppilaitoksessa, jolloin oppilaitoksessa ei ollut tietoa keinoista, miten opiskelijaa voi tukea. Opiskelujärjestelyjen tekeminen toisella asteella oli harvinaisempaa kuin peruskoulussa. Yleisin syy tähän oli, että nuoret eivät kokeneet tarvetta järjestelyille. Selvitykseen kuuluneessa ryhmähaastattelussa (n=8) nostettiin esille haluttomuus

leimautua kuulovammaiseksi, vaikka tieto vammasta olisi ollut tarpeen opiskelujärjestelyjen saamiseksi. Vastuu kuulovamman huomioimisesta toisella asteella jää selvityksen mukaan usein opiskelijan harteille. Nuoret kokivat, että opettajien käsitys huonokuuloisuudesta oli kapea eikä tieto aina kulkenut oppilaitoksessa. Suuri osa vastaajista (78 %) tunsivat itsensä väsyneeksi koulupäivän jälkeen. Jonkinlaisia kokemuksia kiusaamisesta oli viidenneksellä kyselyyn vastanneista. Osa menestyi opinnoissaan erinomaisesti, mutta osalle opinnot tuottivat hankaluuksia. Kolmannes koki opintojensa viivästyneen ja viidennes oli keskeyttänyt tai harkinnut keskeyttämistä. Osalla oli taustallaan useampi keskeytyminen. (Lavikainen 2014.)

Ammatillista uudelleen koulutusta on tutkittu kuntien eläkevakuutuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin koulutuksen osallistuneiden kuntoutujien tarinoita (n=142) ja muodostettiin niistä neljä erilaista tyyppiä. Ensimmäisellä joukolla uudelleen koulutus oli kokonaisuudessaan onnistunut ja toisessa joukossa koulutuksen eteen oli jouduttu näkemään paljon vaivaa, mutta lopputulos oli kuntoutujan kannalta hyvä. Kielteisissä tarinoissa korostuvat väärä alanvalinta ja ongelmat työllistymisessä. Pienen joukon kohdalla kuntoutus ei johtanut parantuneeseen työkykyyn, vaan kuntoutusta seurasi eläkkeelle siirtyminen. Myös kielteisissä tarinoissa koulutus saatettiin kokea antoisaksi ja itsetuntoa kohottavaksi voimavaraksi, vaikka ammatillinen koulutus ei ollut aikuisiällä helppo kokemus. Tähän vaikuttivat muun vähäinen pohjakoulutus ja sairastelun negatiivinen vaikutus opintojen sujumiseen. (Grönfors & Forma 2003.)

### Opiskeluvaikeudet kansainvälisessä tutkimuksessa

Opiskelijat, joiden toimintarajoitteet eivät näy ulospäin, joutuvat usein perustelemaan ja puolustelemaan tuen tarvettaan (Mullins & Preyde 2013; Tinklin ym. 2005).

Mielenterveydenhäiriöistä ja oppimisvaikeuksista puhutaan usein ”näkyvättöminä vammoina”, sillä vaikka niiden vaikutus yksilön toimintakykyyn voi olla yhtä merkittävä kuin näkyvien vammojen, niiden tunnistaminen on usein vaikeaa. Psykiatristen oireiden vaikutus opiskeluun on ilmeisintä silloin, kun oireet heikentävät suoraan akateemista suoriutumista. Esimerkiksi masennukseen liittyy tyypillisesti muistin ja keskittymiskyvyn heikentymistä (Ennals ym. 2015; Megivern ym. 2003). Ajanhallinnan ja priorisoinnin vaikeudet liittyvät erityisesti tarkkaavaisuushäiriöihin ja autismin kirjon häiriöihin (Mullins & Preyde 2013; Strnadová ym. 2015).

Psykoottiset oireet, kuten hallusinaatiot, tai voimakkaat mielialaoireet voivat niin ikään vaikuttaa negatiivisesti yksilön opiskelukykyyn. Sairaalajaksot ja oireilusta johtuvat poissaolot voivat hidastaa opintojen etenemistä tai johtaa niiden keskeytymiseen (Megivern ym. 2003).

Psykiatriisiin sairauksiin liittyy usein myös oireiden voimakkuuden vaihtelu, jota voi olla mahdoton ennustaa (Atkinson ym. 2009). Mullinsin ja Preyden (2013) tutkimuksessa yksi haastatelluista opiskelijoista kuvaa kokemustaan ”aallolla ratsastamisena”: on vain toivottava, että ”huonot päivät” eivät kasaannu opintojen kannalta tärkeisiin ajankohtiin. Psykiatriset oireet nousivat esiin merkittävimpänä haasteena opintojen etenemiselle Ennalsin ja kollegoiden (2015) metasynteesissä, jossa kartoitettiin laadullisin menetelmin yhteensä 231 opiskelijan kokemuksia korkea-asteen opinnoissa. Opiskelijoilla oli diagnosoitu muun muassa masennusta, psykoottisia häiriöitä, skitsoaffektiiivisiä häiriöitä, kaksisuuntaisia mielialahäiriöitä, ahdistuneisuushäiriöitä ja persoonallisuushäiriöitä.

Psykiatriisiin sairauksiin liittyy usein myös vaikeuksia tunne-elämässä, käyttäytymisessä ja sosiaalisissa taidoissa, jotka voivat vaikeuttaa toimimista oppilaitoksen sosiaalisessa ympäristössä. Megivernin ja kollegoiden (2003) tutkimuksessa kolmasosa vastaajista oli kokenut vaikeuksia sosiaalisissa suhteissaan opintojen aikana. Heillä oli vaikeuksia muodostaa ystävyys-suhteita ja he tunsivat sosiaalista eristyneisyyttä. Tutkimuksessa tuli esiin myös joidenkin opiskelijoiden kokemus siitä, että perhe, puoliso tai yhteisö ei tarjonnut riittävästi tukea opiskeluun liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi.

Taloudellinen tilanne ja perhe-elämä asettavat konkreettisia haasteita kaikille opiskelijoille mutta voivat muodostua erityisen merkittäviksi niiden ihmisten elämässä, joilla on toimintarajoitteita. Megivern kollegoineen (2003) haastattelivat 35 mielenterveydenhäiriötä sairastavaa opiskelijaa. Puolet vastaajista oli kohdannut merkittäviä, opiskelua vaikeuttavia taloudellisia ongelmia ja lähes yhtä moni kertoi vaikeuksista perhe-elämässä. Ongelmakohdiksi nimettiin muun muassa perheenjäsenten väliset konfliktit ja lasten- ja kodinhoitoon liittyvät velvollisuudet. Haastatteluissa tuli esiin myös lääkityksen kahtiajakoinen vaikutus opiskeluun: lääkitys usein on oireiden hallinnan kannalta välttämätöntä mutta voi myös aiheuttaa opiskelua hankaloittavia sivuvaikutuksia, kuten väsymystä.

Ongelmien taustalla voivat olla sairauteen liittyvät piirteet, kuten puutteelliset sosiaaliset taidot autismin kirjon häiriöiden yhteydessä, mutta usein myös stigmatisaatio ja negatiiviset asenteet (Megivern ym. 2003; Mullins & Preyde 2013; Strnadová ym. 2015; Tinklin ym. 2005).

Haastatteluissa opiskelijat kertovat kohdanneensa paitsi ennakkoluuloja, myös kiusaamista ja nimittelyä (Hadjikakou & Hartas 2008; Strnadová ym. 2015). Opettajien puutteellinen ymmärrys oppimisvaikeuksista tulee esiin opiskelijoiden kokemuksissa. Denhartin (2008) tutkimuksessa yksi haastatelluista kertoi luennoitsijan tulkinneen hänen hiljaisuutensa luokassa ylimielisyydeksi. Hadjikakoun ja Hartasin (2008) haastattelema opiskelija puolestaan kertoo, etteivät opettajat ymmärtäneet eroa oppimisvaikeuksien ja kehitysvammaisuuden välillä. Myös mielenterveyspalveluiden työntekijöillä voi olla negatiivisia asenteita psykiatrisesti sairastavien opiskelua kohtaan, kuten tuli esiin Atkinsonin ja kollegoiden kyselytutkimuksessa (2009). Muutamia vastaajia, jotka olivat mielenterveyspalveluiden koordinaattoreita, kyseenalaistivat täysin mielenterveydenhäiriöitä sairastavien halukkuuden, kyvykkyyden ja tarpeen osallistua koulutukseen. Myös Megivernin ja kollegoiden (2003) kyselytutkimuksessa opiskelijat kokivat, etteivät saaneet mielenterveyspalveluiden taholta tukea opintoihinsa.

Opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, kohtaavat usein tilanteita, joissa he kokevat, että heidän muihin opiskelijoihin verrattuna moninkertainen työmääränsä jää opettajilta tunnistamatta. Arvosanat saattavat kovasta panostamisesta huolimatta jäädä keskinkertaiseksi, minkä opiskelijat kokevat turhauttavaksi (Denhart 2008; Mullins & Preyde 2013). Denhartin (2008) tutkimuksessa haastatellut tuovat esiin, miten oppimisvaikeusdiagnoosin saaminen vahvisti heidän oman kokemuksensa älykkyydestä. He kokivat kuitenkin tulevansa usein vähätellyiksi, ja että heidän todellinen osaamisensa jää vaille tunnustusta (Denhart 2008; Mullins & Preyde 2013).

Opiskelija, jolla on mielenterveyden häiriö, kokee minäkuvansa usein negatiiviseksi: minuus näyttäytyy ennustamattomana, epäluotettavana, jopa epämiellyttävänä (Ennais ym. 2015). Epäonnistumiseen liittyvät pelot, alentunut minäpystyvyykokemus ja heikko itseluottamus voivat olla esteitä opintojen aloittamiselle tai johtaa niiden keskeytymiseen (Atkinson ym. 2009; Megivern ym. 2003; Schindler & Kientz 2013). Ennaisin ja kollegoiden (2015) metasynteesissä tuli ilmi, että roolisiirtymä psykiatrisesta potilaasta opiskelijaksi voi kehittää yksilön itseluottamusta. Toisaalta opinnoissa kohdatut haasteet, kuten stigmatisaatio, voivat myös heikentää opiskelijan itseluottamusta (Megivern ym. 2003).

Osittain opintoihin osallistumista vaikeuttavat hyvin konkreettiset, vammaan tai sairauteen liittyvät esteet. Tshekkiläisessä tutkimuksessa (Strnadová ym. 2015) haastateltiin 24 yliopisto-opiskelijaa, joista suurimmalla osalla oli fyysisiä tai sensorisia toimintarajoitteita. Opiskelijat kokivat arjessaan monenlaisia haasteita, joille yhteistä oli oppilaitoksen käytäntöjen ja

henkilökunnan joustamattomuus. Oppilaitosten byrokratia, rakenteelliset ja joustamattomat käytännöt opetuksessa ovat haasteellisia myös niille opiskelijoille, joilla on oppimisen vaikeuksia. Luentojen seuraaminen vaikeutuu, jos opettajan puhe hukkuu meluun (Mullins & Preyde 2013). Paitsi tiedon esittäminen, myös oppimisen arviointi perustuu pääsääntöisesti kielelliselle ilmaisulle, jolloin ei useinkaan tavoiteta opiskelijan todellista osaamista.

### Tuen saatavuus ja vaikeuksista kertominen

Opiskelijatutkimukset osoittavat, että osa opiskelijoista kokee jäävänsä oppilaitosten tukipalveluiden ulkopuolelle. Amisbarometrin mukaan peräti 32 prosenttia kokee, että ei ole saanut tukea oppimisvaikeuksiinsa. Opettajalta tukea on saanut 37 prosenttia, lähipiiriltä 26 prosenttia ja erityisopettajalta 22 prosenttia. Kysymys oli suunnattu vain erilaisia oppimisvaikeuksia raportoineille. (Amisbarometri 2015.) Lukiolaisille ja ammattiin opiskelevien Kouluterveyskyselyssä yhdeksän prosenttia opiskelijoista koki, että ei saanut tukea opiskeluvaikeuksiin oppilaitoksesta tai kotoa (Kouluterveyskysely 2015). Korkeakouluopiskelijoille suunnatussa Opiskelijabarometrissä viidennes kokee, että ei saa tukea opintoihinsa. Kolmannes ei koe opetusjärjestelyjä joustavina ja tarkoituksenmukaisina. (Kettunen & Villa 2013.) Tulosten tulkinnassa on huomioitava, että ne edustavat suoria jakaumia eikä niitä ole analysoitu opiskelijoiden tukitarpeiden mukaan.

Lukiolaisten oppimisvaikeuksia koskevassa kyselytutkimuksessa havaittiin, että kun tukimahdollisuudet olivat vähäisiä, niin sosiaalinen kyvykkyys ennusti tuen hakemista (Kimberg & Savolainen 2011). Myös erilaisten laadullisten tutkimusten ja selvitysten valossa näyttää siltä, että osa opiskelijoista ei saa tarvitsemaansa tukea eri syistä johtuen (Korkeamäki 2015, Souto 2013, Korkeamäki 2010, Niemelä 2007). Näitä ovat esimerkiksi tietämättömyys mahdollisista tukitoimista sekä haluttomuus kertoa omista oppimisvaikeuksista tai mielenterveyden ongelmista. Lukiolaisten erityisen tuen tarvetta ja saatavuutta on selvitetty vuonna 2005. Tällöin erityisopettaja oli kolmannessa lukioissa, kolmannessa tuesta vastasi jokin muu oppilaitoksen edustaja ja viimeisessä kolmannessa erityistä tukea ei tarjottu, vaikka tarvetta olisi ollut (Mehtäläinen 2005.)

Huonokuuloisista ja kuuroista opiskelijoista neljännes koki saaneensa vähän tukea toisen asteen opintoihin vanhemmiltaan tai ystäviltä. Hieman alle puolet ei ollut tavannut muita kuulovammaisia opiskelijoita. Neljännes ei ollut saanut kuntoutuspalveluita opintojensa aikana. Haastattelussa nostettiin esille siirtymä lasten kuntoutuspalveluista aikuisten palveluihin, jolloin nuori saattaa jäädä kokonaan ilman kuntoutusohjaajan palveluita. Myönteisiä kokemuksia olivat kuntoutusohjaajan vierailu oppilaitoksessa tai nuoren tarvitsemien tukitoimien kirjaaminen etukäteen paperille, jotta nuoren kuulovamma tulee paremmin huomioiduksi. (Lavikainen 2014.) Vaikeuksia voi tulla myös tilanteissa, joissa kuulo- tai näkövamma ei ole muiden havaittavissa ja nuori ei itse halua tuoda erilaisuuttaan esille. (Jauhola & Vehviläinen 2015, Lavikainen 2014.)

Näkövammaisten opiskelijoiden haastattelussa (n=22) apuvälineet toimivat hyvin, opiskelijat oli otettu hyvin oppilaitoksissa vastaan ja apua oli hyvin saatavilla, jos nuori itse haki sitä aktiivisesti. Nuorilla oli hyviä kokemuksia oppilaitoksen ulkopuolisista opetusjaksoista, joissa heillä oli mahdollisuus vertaistukeen ja saada tietoa opiskelusta näkövammaisena. Hankaluuksia tuotti erityisjärjestelyihin ja opintoihin kuuluva ylimääräinen työmäärä sekä näkövammaisuuden vaikutuksen arvioiminen alanvalintaan sekä työllistymismahdollisuudet. Myös nuorten vanhemmat kokivat tarvitsevansa yhteisiä kokoontumisia ja tietoa palveluista myös peruskoulun jälkeen. (Kokko & Montonen 2014.)

Neuropsykiatristen palveluiden saatavuutta koskevassa selvityksessä havaittiin, että yhteistyö erikoissairaanhoidon ja koulujen välillä toimii vaihtelevasti. Osassa kouluissa oli tiivistä yhteistyötä esimerkiksi koulupsykologin kanssa ja opiskelijalle tehtiin opiskelujärjestelyjä ja lyhennetty työpäivä. Toisissa kouluissa ei nähty oppilaitoksen roolia kuntouttavana tahona. Selvityksessä haastateltavien ylilääkäreiden mukaan kouluihin tarvittaisiin moniammatillinen työryhmä, joka tekisi yhteistyötä erikoissairaanhoidon kanssa. Oppilaitoksessa olisi hyvä olla tukihenkilö neuropsykiatrisesti oireilevalle nuorelle. Hyviä kokemuksia on työntekijöiden jalkautumisesta tarvittaessa oppilaitoksiin. (Lämsä ym. 2015)

Oppimisen yhteispeli -hankkeessa selvitettiin opettajien/oppilaitosten käsityksiä kuntoutuksen ja oppilaitosten yhteistyöstä. Nähtiin tarpeellisena, että oppilaitoksissa on nimetty vastuuhenkilö, joka tuntee kuntoutusmahdollisuudet. Oppilaitoksiin nähtiin sopivan parhaiten sellainen ryhmäkuntoutuksen toimintamalli, joka ei edellytä diagnoosia. Hankkeessa tuotiin esille, että opettajat tarvitsevat tietoa mielenterveydestä. Kyselyyn vastanneista opettajista 20 prosenttia koki osaavansa opettaa mielenterveysongelmat huomioivalla tavalla. Mielenterveysongelmien

puheeksioton koki helpoksi 40 prosenttia vastanneista opettajista. Samoin 40 prosenttia koki asian vaikeaksi. (Miettinen 2014.)

Kansainvälisessä kirjallisuudessa on tuotu esille useita tukemisen muotoja ja apuvälineitä. Janiga ja Costenbader (2002) teettivät tukitoimien käyttöä koskevan kyselytutkimuksen 74 korkea-asteen oppilaitoksessa työskentelevälle palvelukoordinaattorille. Vastaajien mukaan yleisimpiä tarjottuja tukitoimia olivat järjestelyt koetilanteissa (enemmän aikaa kokeen suorittamiseen, mahdollisuus käyttää lukulaitetta, vaihtoehtoiset ympäristöt kokeen tekemiseen), äänikirjat, tutorointi ja yksilöllinen ohjaus, opiskelutaitoseminaarit, erityiset tietokone luokat, mahdollisuus ilmoittautua kursseille ennakkoon sekä järjestelyt, joissa joku toinen opiskelija tekee maksua vastaan selkeät muistiinpanot erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle jaettavaksi. Kun entisiltä ja nykyisiltä opiskelijoilta itseltään kysyttiin tukitoimien käytöstä (Salzer ym. 2008), lisäajan myöntäminen tehtävien suorittamiseen sekä henkilökohtaiset tapaamiset nousivat useimmin käytetyiksi tukitoimiksi. Käytettyjä tukitoimia pidettiin yleisesti hyödyllisinä: 76 % koki hyötynensä tehtävän tai tentin suorittamiseen annetusta lisäajasta ja yli 70 % koki hyötynensä mahdollisuudesta vaihtoehtoiseen tapaan suorittaa tehtävä, esimerkiksi suullisena esityksenä kirjallisen sijasta.

Tuen tarve ja tukitoimet eivät kuitenkaan aina kohtaa opiskelijan arjessa. Salzerin ja kollegoiden tutkimuksessa (2008) vain 44 % vastaajista oli ollut yhteydessä oppilaitoksen vammaispalveluihin. Tutkimukseen vastanneista nykyisistä opiskelijoista 52 % ei ollut käyttänyt opintojensa aikana lainkaan tukikeinoja, ja heistä 36 % kertoi, ettei ollut tietoinen niiden olemassaolosta.

Palveluista tiedottamista voidaan parantaa konkreettisin toimin, mutta tiedon puute ei ole ainut este tukitoimien hakemiselle. Kun erilaisuuteen kohdistuu ympäristössä negatiivisia asenteita, voidaan myös tuen hakeminen kokea leimaavana (Denhart 2008; Mullins & Preyde 2013; Salzer ym. 2008; Strnadová ym. 2015). 56 prosenttia nykyisistä ja entisistä opiskelijoista liitti oman tuen tarpeen esille tuomiseen häpeän ja epämukavuuden tunteita (Salzer ym. 2008), ja haluttomuus kertoa sairaudesta nähtiin merkittävänä esteenä tukikeinojen hakemiselle.

Tukea tarvitsevat opiskelijat kertovat, että muut opiskelijat näkevät tukitoimet ja apuvälineiden käytön usein epäoikeudenmukaisena, vaikka todellisuudessa niiden tavoitteena on asettaa kaikki opiskelijat samalle viivalle. Denhartin (2008) tutkimuksessa haastatellut opiskelijat, joilla oli oppimisvaikeuksia, yhdistivät tukitoimien käyttämisen epäonnistumiseen ja luovuttamiseen tai kokivat, etteivät todellisuudessa ansainneet niitä. Henkilökunnan negatiiviset asenteet voivat



näkyä haluttomuutena joustaa ja tarjota tukea sitä tarvitseville opiskelijoille (Mullins & Preyde 2013; Salzer ym 2008; Strnadová ym. 2015). Suomalaistutkimuksessa (Pirttimaa ym. 2015) yksi haastatelluista kertoo, että opettaja oli tulkinnut hänen tukipyyntönsä yritykseksi selvitä opinnoista muita opiskelijoita helpommalla. Sekä henkilökunnan että opiskelijoiden negatiivisten asenteiden taustalla on usein tiedon ja ymmärryksen puute, joka korostuu näkymättömien toimintarajoitteiden kohdalla (Mullins & Preyde 2013; Tinklin ym. 2005). Tukea tarvitsevat opiskelijat kokevat, että ympäristön negatiivinen ja joustamaton suhtautuminen erilaisuuteen asettaa opintojen etenemiselle yhtä paljon haasteita kuin vamma tai sairaus itsessään (Mullins & Preyde 2013; Strnadová ym. 2015). Oppilaitoksen tukipalveluiden rooli voi olla merkittävä asenteellisen ilmapiirin muutoksessa (Denhart 2008; Mullins & Preyde 2013).

### Teknologian käyttö apuvälineenä

Opiskelijoille, joilla on toimintarajoitteita, on tarjolla myös monenlaisia apuvälineitä opiskelun mahdollistamiseksi. Teknologia voi olla joustava, erilaisia kommunikointikanavia hyödyntävä työkalu esimerkiksi muistin, organisoinnin, lukemisen, matematiikan, kommunikoinnin tai kirjoittamisen apuvälineenä. Uuden teknologian käyttö apuvälineenä on kuitenkin toistaiseksi vähäistä toisella asteella: USA:ssa vain kuusi prosenttia opiskelijoista, joilla oli oppimisvaikeus, käytti tietokonetta apuvälineenä, alle kahdeksan prosenttia hyödynsi äänikirjoja ja vain yksi prosentti ohjelmia, jotka oli suunniteltu nimenomaan erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Korkeakouluissa eniten käytettyjä apuvälineitä olivat muun muassa äänentunnistusohjelmat, skannaavat kynät, lukijat, näytönsuurentajat ja erilaiset syöttölaitteet. Modernia teknologiaa voidaan hyödyntää myös opiskelijan kognitiivisen ja arjen toimintakyvyn tukemisessa. (Asselin 2014.)

Suomessa ei ole tehty tutkimusta apuvälineiden hyödyntämisestä. Näkövammaisten koulutusta koskevassa selvityksessä todettiin, että Celian äänikirjoja käytti vuonna 2013 yhteensä 675 lukioikäistä opiskelijaa. Korkeakouluopiskelijoita Celian asiakkaina oli 134 opiskelijaa.

## 5. Kansainväliset mallit nuorten ja aikuisten opiskelun tukena

Aluksi esitellään mallien taustalla olevat periaatteet. Sen jälkeen esitellään niistä käytännön toteutuksia. Suurin osa esitetyistä malleista perustuu Yhdysvalloissa kehitettyihin käytäntöihin.

### Itseohjautuvuuden tukeminen

Opiskelijoilla, joilla on toimintarajoitteita, on tyypillisesti muita opiskelijoita heikommat itseohjautuvuuden taidot (Carter & Lunsford 2005; Janiga & Costenbader 2002). Erityisen heikossa asemassa ovat kehitysvammaiset nuoret sekä nuoret, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä (Carter ym. 2006; Shogren ym. 2007). Itseohjautuvuus on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen ja korkea-asteen opintoihin sopeutumiseen (Erickson ym. 2015; Konrad ym. 2007; Murray ym. 2014), ja sen vahvistamisen nähdään tänä päivänä olevan avainasemassa, kun tuetaan opiskelijoita, joilla on toimintarajoitteita. Itseohjautuvuuden taitoja voidaan opetella ja opettaa, mutta niiden sisällyttäminen opetukseen on edelleen haaste.

Itseohjautuvuudella tarkoitetaan yksilön taitoja, tietoja ja uskomuksia, jotka mahdollistavat osallistumisen tavoitteelliseen toimintaan. Itseohjautuvan toiminnan piirteitä ovat autonomisuus, itsesäätely, valtaistumisen tunne sekä itsen toteuttaminen (Wehmeyer 1999). Toiminnan edellytyksiä ovat ymmärrys omista vahvuuksista ja rajoituksista, hallinnantunne sekä usko omaan kykyyn toimia tehokkaasti.

Wehmeyerin (1999) funktionaalisen teorian mukaan itseohjautuva toiminta koostuu 11 komponentista. Valintojen tekeminen, päätösten tekeminen, ongelmanratkaisu, tavoitteiden asettaminen, itsehavainnointi ja -arviointi, itsen ohjaaminen sekä omien asioiden ajaminen (self-advocacy) ovat oman tulevaisuuden suunnittelussa ja suunnitelman toteuttamisessa tarvittavia taitoja, joita on mahdollista opettaa. Sisäinen kontrolli ja minäpystyvyykokemus kuvaavat yksilön positiivista asennetta omaan kykyyn hallita arkea ja toimia tehokkaasti. Yksilö, jolla on hyvä itsetiedostus ja itsetuntemus, näkee realistisesti omat vahvuutensa ja rajoituksensa ja voi tämän ymmärryksen pohjalta toteuttaa itseään parhaalla mahdollisella tavalla.

Algozzine kollegoineen (2001) selvitti meta-analyysin avulla itseohjautuvuuden vahvistamiseen tähtäävien interventioiden vaikuttavuutta. Tutkijat totesivat, että interventioiden fokus oli

useimmin omien asioiden ajamisessa ja valintojen tekemisessä ja että itseohjautuvuuden taitoja oli opetettu useilla erilaisilla menetelmillä ryhmämuotoisesti ja yksilöllisesti. Meta-analyysissä löydettiin alustavia tuloksia interventioiden vaikuttavuudesta ja havaittiin viitteitä siitä, että useampien itseohjautuvuuden komponenttien yhdistäminen interventiossa johtaa parempiin tuloksiin.

Wehmeyer kollegoineen (2010) seurasi itseohjautuvaa toimintaa tukevaan interventioon osallistuneita toisen asteen opiskelijoita (N=371) 50 kampuksella kaksi vuotta intervention päättymisen jälkeen. Tutkimuksessa mukana olevat opettajat valitsivat mieluisensa viidestä erilaisesta opetussuunnitelmasta, joiden tavoitteena oli opettaa itsehavainnoinnin, tulevaisuuden suunnittelun, tavoitteiden asettamisen, päätöksenteon, ongelmanratkaisun ja omien asioiden ajamisen taitoja. Tulokset tukevat näkemystä itseohjautuvuustaitojen opettamisen tärkeydestä: itseohjautuvuus kasvoi seurannan aikana kaikilla opiskelijoilla, mutta merkittävästi enemmän interventioon osallistuneilla.

Opiskelijoiden, joilla on toimintarajoitteita, voi olla muita haastavampaa oppia itseohjautuvuuden taitoja. He tarvitsevat paitsi opetusta itsemääräämisen taidoissa, myös tilaisuuksia itseohjautuvaan toimintaan (Algozzine ym. 2001; Carter ym. 2006; Shogren ym. 2007). Esimerkiksi siirtymäsuunnittelu tarjoaa useita tilaisuuksia ottaa opiskelija huomioon ja kuunnella hänen näkemyksiään, mikä johtaa valtaistumiseen ja parempiin itseohjautuvuustaitoihin (Morningstar ym. 2010; Shogren ym. 2007). Opettajien ja muun henkilökunnan käsitykset yksilön kyvystä itseohjautuvaan toimintaan voivat vaikuttaa siihen, miten opiskelijan on todella mahdollista osoittaa itseohjautuvuustaitojaan. Opettajien arviot opiskelijan kyvystä toimia itseohjautuvasti olivat yhteydessä opiskelijan mahdollisuuksiin osoittaa itseohjautuvuuden taitojaan koulussa (Carter ym. 2006). Löydös on huolestuttava riippumatta siitä, ovatko opettajien arviot opiskelijoiden toimintakyvystä realistisia. Opiskelija, jonka itseohjautuvuuden taidot on alun perinkin arvioitu heikoiksi, on vaarassa saada muita vähemmän tilaisuuksia näiden taitojen kehittämiseen.

Itseohjautuvat yksilöt etsivät ja luovat mahdollisuuksia itseohjautuvaan toimintaan todennäköisesti myös itse. Opiskelija, jonka itseohjautuvuustaidot ovat heikommat, hyötyy opetuksesta, jonka lomassa hänelle tarjotaan jatkuvasti tilaisuuksia kehittää taitojaan. Kirjallisuudessa suositellaan itseohjautuvuustaitojen sisällyttämistä osaksi kaikkea opetusta ja kaikille opiskelijoille (Carter ym. 2006; Field ym. 2003). Carterin ja kollegoiden (2008)

kyselytutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä itseohjautuvuustaitojen opettamista ja kertoivat opettavansa taitoja säännöllisesti muun opetuksen lomassa, mutta tutkimusten mukaan tätä tulee kuitenkin edelleen vahvistaa.

Suurin osa itseohjautuvuutta koskevista tutkimuksista on tehty kehitysvammaisilla opiskelijoilla tai opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia (Algozzine ym. 2001). Opiskelijoita, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmia, on sen sijaan tutkittu vain vähän siitä huolimatta, että heidän haasteensa jatko-opinnoissa ja työelämässä ovat korostuneita (Carter & Lunsford 2005; Sinclair ym. 2006; Wagner & Newman 2012). Tutkimusten mukaan heidän itseohjautuvuustaitonsa ovat heikkommat kuin opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia (Carter ym. 2006; Seo ym. 2015). Myös opettajien arviot opiskelijoiden itseohjautuvuustaidoista olivat negatiivisempia silloin, kun opiskelijalla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia (Carter ym. 2006). Itseohjautuvuuden taitoja ja osallisuutta vahvistamalla olisi mahdollista parantaa näiden nuorten koulusitoutumista. Kellyn ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa saatiin alustavia positiivisia tuloksia itseohjautuvuustaitojen harjoittamisen vaikutuksesta neljän opiskelijan koulusuoriutumiseen. Suoriutumista mitattiin tehtäväsuuntautuneen toiminnan osuudella, joka nousi merkittävästi kaikilla opiskelijoilla intervention aikana.

## Siirtymäsuunnittelu

Itseohjautuvuudella on erityisen suuri merkitys siirtymävaiheessa toiselta asteelta jatko-opintoihin tai työelämään (Field ym. 2003; Shaw 2009; Shaw & Dukes 2013). Jatkopolun valinta vaatii opiskelijalta taitoja tunnistaa omat vahvuutensa, rajoituksensa ja kiinnostuksenkohteensa ja etsiä monien mahdollisuuksien joukosta itselleen sopivia vaihtoehtoja. Opinnoissa ja työelämässä menestyminen vaativat kykyä asettaa tavoitteita ja säädellä omaa toimintaa. Korkea-asteella ryhmäkoot ovat suurempia, kontaktiopetus usein vähäistä ja opinnoissa eteneminen on opiskelijan vastuulla. Nämä muutokset vaativat nuorelta uudenlaista itsenäisyyttä.

Yhdysvalloissa siirtymäsuunnittelu (*transition planning, transition services*) on pakollinen osa IDEA-lainsäädännön velvoittamaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai muita toimintarajoitteita (Individualized Education Plan, IEP). IEP tehdään oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden pohjalta ja sen tarkoituksena on auttaa opettajia ja

muita palveluntuottajia ymmärtämään oppilaan toimintarajoitteita ja niiden vaikutusta oppimisprosessiin. Lainsäädännön mukaan IEP:n tulee sisältää kuvaus oppilaan sen hetkisestä akateemisesta ja toimintakyvyn tasosta; mitattavissa olevat vuosittaiset tavoitteet ja suunnitelma niiden arvioimiseksi; kuvaus oppilaan tarvitsemasta erityisopetuksesta ja muista tukitoimista sekä näiden toimien aikataulutus sekä selvitys tilanteista, joissa oppilas osallistuu opetukseen muualla kuin normaalissa koululuokassa. Kirjallisuudessa siirtymäsuunnittelun hyviksi periaatteiksi on nostettu opiskelijakeskeisyys, opiskelijan kehittäminen, toimijoiden välinen yhteistyö sekä perheen mukaan ottaminen (Carter & Lunsford 2005; Kohler & Field 2003; Roberts 2010). Asiantuntijoiden näkemys on, että siirtymäsuunnittelun tulisi olla kaiken koulutuksen keskiössä (Cobb & Alwell 2009; Kohler & Field 2003; Shaw 2009).

Siirtymäprosessin onnistumisen kannalta kirjallisuudessa on korostettu erityisesti yksilön kykyä ajaa omia asioitaan (Algozzine ym. 2001; Janiga & Costenbader 2002; Shaw 2009; Shaw & Dukes 2013). Suurin osa siirtymää koskevasta tutkimuksesta on tehty Yhdysvalloissa, missä lainsäädäntö velvoittaa toisen asteen oppilaitoksia järjestämään tukitoimia toimintarajoitteisille opiskelijoille. Korkea-asteelle siirryttäessä lainsäädäntö siirtää vastuun oppilaitokselta yksilölle: tuen saaminen on usein kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta. Samaan aikaan vanhempien asema tyypillisesti muuttuu nuoren elämässä, ja nuoren on entistä enemmän kyettävä ajamaan omia asioitaan. Laadukkaan siirtymäsuunnittelun ytimessä on vastata edellä kuvattuihin haasteisiin.

Lainsäädäntö ei kuitenkaan takaa, että hyvät periaatteet toteutuisivat käytännön siirtymäsuunnittelussa. Ongelma tulee räikeästi esiin Hetheringtonin ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa, jossa haastateltiin toimintarajoitteisten opiskelijoiden vanhempia. Vanhempien mukaan suunnitelmista puuttuivat usein konkreettiset siirtymätavoitteet. Yksi vanhemmista kertoo, miten siirtymätavoite oli kuitattu yhdellä lauseella hänen lapsensa henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa: ”[oppilaan nimi] siirtyy collegeen”. Yli 14-vuotiaat nuoret on lain mukaan kutsuttava mukaan IEP-tapaamisiin, mutta nuoret kokivat tulleen sivuutetuiksi siirtymäsuunnittelussa. Edes IEP-tapaamisten tarkoitus ei aina ollut nuorille selvää: 12 nuorta 13:sta ei tiennyt osallistuneensa siirtymäsuunnitteluun, vaikka osa heistä oli ollut paikalla suunnittelutapaamisissa.

Onnistunut siirtymäprosessi vaatii oppilaalta aktiivista osallistumista siirtymäsuunnitteluun. Cobbin ja Alwellin (2009) meta-analyysin tulokset tukevat opiskelijakeskeisyyden merkitystä: siirtymäsuunnittelu oli onnistuneinta silloin, kun opiskelija otettiin mukaan suunnitteluun ja hänen

näkemyksensä otettiin huomioon. Interventiot, joiden tavoitteena on ollut lisätä oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta IEP-tapaamisissa, ovat osoittautuneet toimiviksi: oppilaat ovat paitsi ottaneet tapaamisissa aktiivisemmän roolin, myös nimenneet konkreettisempia siirtymätavoitteita (Martin ym. 2006, N=130; Van Reusen & Bos 1994, N=21).

Opiskelijan toimintakyvyn arviointi on osa siirtymäsuunnittelua. Perinteiset strukturoidut arviointimenetelmät, kuten erilaiset kykytestit, eivät kuitenkaan välttämättä tavoita kaikkien oppilaiden todellista toimintakykyä. Perusteettoman negatiiviseen kuvaan nuoren toimintakyvystä voivat johtaa myös vammaan tai sairauteen liittyvät puutteet sosiaalisissa ja vuorovaikutustaidoissa. Opiskelijakeskeisessä päätöksenteossa on tärkeää käytäntöjen joustavuus ja oppilaalle sopivan etenemistahdin löytäminen. Hagner kollegoineen (2010) raportoi hyviä kokemuksia opiskelijakeskeisestä työtavasta autismin kirjon häiriöitä sairastavien oppilaiden (N=48) siirtymäsuunnittelussa, kun oppilaille tarjottiin vaihtoehtoisia osallistumisen tapoja sekä painotettiin hyvää yhteistyösuhdetta ja luottamusta oppilaan ja suunnittelutapaamisiin osallistuvan fasilitaattorin välillä.

Sairaus tai vamma voi asettaa urasuunnittelulle monenlaisia haasteita: se voi rajoittaa nuoren vaihtoehtoja uravalinnassa, kykyä tehdä tulevaisuutta koskevia päätöksiä tai kommunikoida omia näkemyksiään (Janiga & Costenbader 2002; Hagner ym. 2010). Nuorella voi olla vaikeuksia tunnistaa omat mielenkiinnon kohteensa, kykynsä, vahvuutensa ja rajoituksensa.

Siirtymäsuunnittelussa onkin mahdollistettava tutustuminen erilaisiin ammatti- ja koulutusaloihin ja tuettava oppilaan ammatillisen itsetuntemuksen rakentumista. Oppilaan on asetettava uraa koskevat tavoitteet ja muodostettava toimintasuunnitelma niiden toteuttamiseksi.

Näkövammaisten nuorten (N=20) ammatillinen itsetuntemus kasvoi ja työuraa koskevat suunnitelmat kirkastuivat lyhyen urasuunnittelua tukevan intervention seurauksena (McConnell 1999). Farleyn ja Johnsonin (1999) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat nuoret (N=38) saivat ohjausta ammatillisen itsetuntemuksen, päätöksenteon ja itseluottamuksen vahvistamiseksi. Heidän ammatillinen itsetuntemuksensa ei kehittynyt intervention seurauksena, mutta he luottivat kontrolliryhmää enemmän kykynsä tehdä uraa koskevia päätöksiä.

Itsemääräämiseen liittyvien taitojen ohella opiskelijat, joilla on toimintarajoitteita, hyötyvät spesifien opiskeluun, työelämään ja elämänhallintaan liittyvien taitojen harjoittelusta.

Työelämässä ja koulutuksessa nuoren on osattava hallita aikatauluja, esiintyä edukseen työnhakutilanteissa, toimia työyhteisössä, käyttää tietokonetta ja kirjastopalveluja sekä huolehtia

riittävästä levosta, ravitsemuksesta ja sairaudenhoidosta. Vamman tai sairauden erityispiirteet on otettava huomioon. Esimerkiksi sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta hyötyvät erityisesti autismin kirjon häiriöitä sairastavat opiskelijat sekä opiskelijat, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia (Carter & Lunsford 2005; Roberts 2010). Farley ja Johnson (1999) tutkivat interventiota, jossa toimintarajoitteiset nuoret saivat ohjausta ja harjoitusta työhakemuksen laatimiseen ja työhaastattelussa toimimiseen. Heitä ohjattiin tarkastelemaan erilaisia työhakemuksia työnantajan näkökulmasta ja sitä kautta hahmottamaan, millainen on hyvä työhakemus. Haastattelutilanne käytiin läpi askel askeleelta, ja lopuksi oppilaat osallistuivat harjoitushaastatteluihin. Intervention tuloksena osallistujat onnistuivat simuloitussa työhaastattelutilanteessa huomattavasti kontrolliryhmää paremmin.

Nuoret tarvitsevat usein apua koulutukseen tai uraan liittyvien tavoitteidensa saavuttamisessa, mutta he eivät aina osaa pyytää sitä tehokkaasti. Choices-in-Transition -intervention osana nuorille (N=41) opetettiin strategioita avun hakemiseen (Taylor-Ritzler ym. 2001). Interventiossa nuoret harjoittelivat avun hakemista hyvin konkreettisesti alkaen siitä, miten tervehtiä mahdollista vastaanottovirkailijaa, esitellä itsensä ja viitata lähetteeseen.

### Keskeyttämisen ehkäisy

Kaikkien opiskelun tukitoimien lopullisena päämääränä on koulutuksen läpäisyn tehostaminen ja keskeyttämisen ehkäiseminen. Opiskelijat, joilla on pitkäaikais sairaus, vamma tai oppimisvaikeus, ovat yliedustettuna koulunsa keskeyttäneiden joukossa Yhdysvalloissa (USA Department of Education 2012). Suurin riski koulun keskeyttämiseen on opiskelijoilla, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä tai oppimisvaikeuksia (Reschly & Christenson 2006).

Keskeyttämiseen ovat yhteydessä monet yksilö-, perhe- ja koulutason riskitekijät. Rotu, sosioekonominen asema ja koulun koko ovat esimerkkejä pysyvistä riskitekijöistä. Tutkimuksista on kuitenkin saatu viitteitä siitä, että demografisten tekijöiden roolia on kenties perusteettomasti korostettu (Reschly & Christenson 2006; Doren ym. 2014). Kaikilla tasoilla on myös useita riskitekijöitä, joihin on mahdollista vaikuttaa interventioiden avulla.

Koulusitoutuminen on merkittävimpiä yksittäisiä tekijöitä, joiden avulla keskeyttämistä voidaan ennustaa (Fall & Roberts 2012). Reschlyn ja Christensonin (2006) tutkimuksessa sen vaikutus oli

korostunut opiskelijoilla, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriöitä tai oppimisvaikeus. Hyvä tai heikko koulusitoutuminen muodostuu varhain, ja sillä on itseään vahvistava luonne. Opiskelijoihin, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriöitä, kohdistuu muita useammin kurinpitotoimia, äärimmäisimpänä koulusta erottaminen määräajaksi, jotka ovat omiaan heikentämään jo valmiiksi heikkoa koulusitoutumista.

Check & Connect on Minnesotan yliopistossa kehitetty interventiomalli ensimmäisen ja toisen asteen opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi ja valmistumisen tukemiseksi (Sinclair ym. 1998; Sinclair ym. 2005). Intervention ytimessä ovat monitori-työntekijät, joiden tehtävänä on seurata oppilasta ja tämän perhettä oppilaitoksesta toiseen, vuodesta vuoteen koko opintojen ajan. Monitori seuraa jatkuvasti oppilaan koulusitoutumista ja pitää huolen, että koulutuksen merkitys pysyy mukana oppilaan ja tämän perheen elämässä (Check). Jokainen oppilas osallistui säännöllisesti tapaamisiin, joissa käytiin läpi sen hetkinen tilanne ja mahdolliset haasteet opintojen etenemisessä (Connect). Oppilaiden valmiuksia huolehtia itse omasta edistymisestään vahvistettiin ongelmanratkaisutaitoja harjoittelemalla. Työntekijän tehtävänä oli tunnistaa ja reagoida tilanteissa, joissa oppilaan koulusitoutuminen oli vaarassa heikentyä. Oppilaalle tarjottiin intensiivistä, tilanteen edellyttämää yksilöllistä tukea esim. ongelmanratkaisussa, erilaisten akateemisten tukikeinojen avulla tai auttamalla oppilasta löytämään mielekästä tekemistä vapaa-ajalla. Oppilaitosta vaihtaville oppilaille järjestettiin erityistä tukea, jotta intervention vaikutus ulottuisi myös uuteen kouluun. Interventioon osallistuneiden nuorten koulusitoutuminen oli voimakkaampaa sekä yhdeksännellä että toisen asteen viimeisellä luokalla verrattuna intervention ulkopuolelle jääneisiin oppilaisiin, joilla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä (Sinclair ym. 1998, N=94; Sinclair ym. 2005, N=144). He myös keskeyttivät opintonsa harvemmin. Interventio vaikutti myös oppilaiden aktiivisuuteen tehdä tulevaisuuden koulutusta tai uraa koskevia suunnitelmia: he osallistuivat aktiivisemmin henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa päivittämiseen.

Check & Connect -intervention tulokset ovat lupaavia, mutta vaikka osallistujien koulusitoutuminen paranikin intervention seurauksena, oli se muihin opiskelijoihin verrattuna edelleen heikkoa (Sinclair ym. 1998). Koulusitoutumisen tukemisessa on otettava huomioon siihen vaikuttavat psykologiset ja kognitiiviset tekijät (Reschly & Christenson 2006). Koulun ilmapiiri sekä oppilaan suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin ovat yhteydessä opintojen keskeyttämiseen, kuten myös oppituntien sisällön kokeminen tylsäksi ja hyödyttömäksi (Reschly & Christenson



2006; Doren ym. 2014). Dorenin ja kollegoiden tutkimuksessa (2014) keskeyttämiseen olivat yhteydessä myös heikot sosiaaliset taidot opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia. Erilaisista sosiaalisiin taitoihin, vuorovaikutukseen ja konfliktinratkaisuun liittyvistä interventioista on saatu hyviä tuloksia (Cobb ym. 2006). Oppilaat, joiden riski keskeyttää opintonsa on tavanomaista korkeampi, hyötyisivät myös opetuksen nykyistä voimakkaammasta sitomisesta käytäntöön ja konkreettisiin tulevaisuudensuunnitelmiin. Tärkeässä asemassa opintojen keskeyttämisen ehkäisyssä ovat myös vanhempien asenteet ja odotukset. Korkeat mutta realistiset odotukset oppilaan koulusuoriutumisesta ennustivat pienempää todennäköisyyttä keskeyttämiseen oppilailla, joilla oli oppimisvaikeuksia (Doren ym. 2014).

## Tuettu opiskelu

Tuetun opiskelun malli (Supported Education) pohjautuu psykososiaalisen kuntoutuksen malliin. Tuetun opiskelun keskeisiä periaatteita ovat yksilöllisyys (individualization), itsemääräminen (self-determination) ja normalisaatio (normalization). Käytännössä nämä tarkoittavat omien tavoitteiden asettamista uravalinnoille ja opiskelijaroolin korostamista potilaan roolin sijaan. (Mowray ym. 2003.)

Tuetun opiskelun malli on kehitetty 1980-luvulla Bostonin yliopistossa mielenterveyskuntoutujien korkea-asteen opintojen tueksi. Mielenterveyskuntoutujien nähtiin jäävän syrjään yliopistojen vammaispalveluissa. Vuosina 1989–1994 mallia levitettiin kansallisesti ja erilaisten toimijoiden avulla. Tuettua opiskelua on toteutettu yliopistoissa, sairaaloissa, mielenterveyspalveluissa ja klubitaloissa. (Mowray ym. 2003.) Suurin osa tutkituista malleista on toteutettu oppilaitosten ulkopuolella, useimmiten mielenterveyspalveluissa.

Tuetun opiskelun malli kehitettiin alkujaan nuorten aikuisten tarpeisiin, sillä vakavat mielenterveyshäiriöt puhkeavat usein koulutuksen ollessa kesken. Tuetun opiskelun malleja on kuitenkin toteutettu laajoilla ikäryhmillä, ja 30–40-vuotiaat ovat olleet yleisin kohderyhmä.

Tuettu opiskelu pohjautuu tuetun työllistymisen malliin, joka on monissa tutkimuksissa havaittu muita työllistämisen muotoja toimivammaksi (ks. tarkemmin esim. Härkäpää 2005). Tuetusta opiskelusta koulutukseen hakeutumista tuetaan uraohjauksen ja yksilöllisten tavoitteiden

asettamisella. Sen ohella tuetaan opintoihin hakeutumisessa ja tarjotaan tukea opintoihin kiinnittymisessä ja siellä pysymisessä.

Tuetun opiskelun ohjelmat keskittyvät sekä uraohjauksen teemoihin, oireiden hallintaan sekä myös akateemisten taitojen parantamiseen (Ellison ym. 2013). Vaikka mallin painotus on ollut korkea-asteen opinnoissa, tuetun opiskelun yhteydessä on toteutettu myös mielenterveyskuntoutujat huomioivaa perustaitojen opetusta (basic skills education) (Fernando ym. 2014).

Yhdysvalloissa on toteutettu satoja tuetun opiskelun malleja. Sekä toimijoita että rahoittajia mallilla on useita, millä on ollut vaikutusta toiminnan vakiintuneisuuteen. Yhdysvaltojen lisäksi tuetun opiskelun malleja on kirjallisuuden mukaan edistetty ainakin Kanadassa, Israelissa, Hollannissa ja Australiassa. Pohjoismainen klubitalojen tuetun opiskelun malli esitellään kehittämishankkeiden yhteydessä (Elect-projekti).

Unger (1990) jakoi tuetun opiskelun interventiot alun perin kolmeen ryhmään: luokahuonemalli, paikallinen malli sekä liikkuvan tuen malli. **Luokahuonemallilla** tarkoitetaan interventioita, joissa tukea tarvitsevat opiskelijat työskentelevät omassa ryhmässään, omilla kursseillaan. **Paikallinen malli** tarkoittaa interventioita, joissa kaikille tukea tarvitseville opiskelijoille tarkoitettuja tehostettuja tukipalveluita tarjotaan kampuksella. **Liikkuvan tuen malli** viittaa interventioihin, joissa ulkopuolinen taho, esimerkiksi mielenterveyspalveluiden toimija, järjestää tukea joustavasti sinne, missä opiskelija sitä tarvitsee. Käytännössä jaottelu on kuitenkin osoittautunut hankalaksi: interventiot ovat hyvin heterogeenisiä, ja usein niissä yhdistyy elementtejä kaikista esitetyistä malleista (Mowbray ym. 2003). Mowbray kollegoineen (2003) tarkasteli 103 tuetun opiskelun ohjelmaa ja totesi, että niistä 67 % oli klubitalojen järjestämiä, mutta käytännöt ja tarjotut tukipalvelut erosivat niiden sisälläkin huomattavasti toisistaan. 21 % interventioista oli oppilaitosten järjestämiä ja 12 % luokiteltiin ”riippumattomiksi” malleiksi, joiden järjestäjällä oli mahdollisten kampuksella tarjottavien palveluiden lisäksi ulkopuolisia palveluita.

Luokahuonemalliin perustuvien interventioiden sisältö voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: 1) akateemisten tai ammatillisten taitojen kehittäminen ja 2) urasuunnittelu ja koulutus- tai työpaikkaympäristöön sopeutuminen. Ensimmäisen ryhmän painotus on kehittää osallistujan taitoja spesifisti esimerkiksi matematiikassa tai äidinkielessä tai johonkin ammattiin valmentaan, jolloin tavoitteena on työllistyminen ohjelman kautta. Toiseen ryhmään kuuluvat kurssisisällöt,

joiden päämääränä on varustaa opiskelija taidoilla, joiden avulla hänen on mahdollista sopeutua uuteen ympäristöön ja rooliin sekä suoriutua opinnoistaan tai työstä. Kursseilla opetellaan esimerkiksi erilaisia opiskelutekniikoita, tutustutaan oppilaitoksen palveluihin kuten kirjaston käyttöön, tutkitaan koulutusmahdollisuuksia ja tuetaan ajan- ja stressinhallinnan taitoja. Opetussuunnitelmaan saattaa sisältyä myös matematiikan, lukemisen, kirjoittamisen tai tietotekniikan opetusta, mutta luonteeltaan kurssit ovat opintoihin valmistavia, eivät niitä korvaavia.

The Bridge Program (Gutman ym. 2009) ja The Michigan Supported Education Program (Mowbray ym. 2002) ovat verrattain paljon tutkittuja esimerkkejä nyt kuvatusta luokkahuonemallista. The Bridge Program on käsittää 12 moduulia, joiden aiheina ovat mm. ajanhallinta, opiskelutaidot ja urasuunnittelu. Jokaiseen moduuliin sisältyi sekä luento-opetusta että harjoituksia, ja lisäksi opiskelijat osallistuivat henkilökohtaiseen mentorointiin. Gutmanin ja kollegoiden tutkimuksessa (2009, N=38) interventioon osallistuneesta 21 aikuisesta 13 (63 %) opiskeli tai oli työelämässä 6 kuukautta kurssin jälkeen (vrt. 1 henkilö kontrolliryhmässä). Toisessa tutkimuksessa 67 prosenttia 18 osallistujasta opiskeli korkeamman asteen oppilaitoksessa kuukauden kuluttua interventiosta (Gutman ym. 2007). Ohjelman myötä osallistujien akateemiset taidot kohenivat, he onnistuivat omaksumaan opiskelijan roolin sekä oppivat sosiaalisia ja ammatillisia taitoja. Schindlerin ja Sauerwaldin (2013) tutkimuksessa työ- tai koulutuselämässä mukana olevien osuus nousi ohjelman myötä 25 prosentista 63 prosenttiin (N=48). Opiskelijoiden osuus tosin nousi vain kahdeksan prosenttiyksikköä, 15 prosentista 23 prosenttiin. Osallistujat kokivat, että ohjelma oli valmistanut heitä opiskeluun tai työnhakuun, opettanut tarpeellisia taitoja ja vaikuttanut positiivisesti heidän itseluottamukseensa (Gutman ym. 2007; Gutman ym. 2009).

The Michigan Supported Education Program -intervention vaikuttavuudesta on saatu tuloksia tutkimusprojektissa, jossa osallistujat jaettiin satunnaisesti luokkahuone- (MSEP) ja ryhmämallin mukaisiin interventioryhmiin sekä kontrolliryhmään (N=397). Luokkahuonemallin mukaiseen interventioon kuului mm. akateemisten ja sosiaalisten taitojen harjoittelua sekä simuloituja harjoituksia erilaisista arkeen ja opiskeluun liittyvistä tilanteista, kuten kurssivalintojen tekemisestä. Opetussuunnitelman keskiössä on akateemiseen ympäristöön sopeutuminen, stressinhallinta ja uratavoitteiden suunnittelu. Luokkahuone- tai ryhmäinterventioon osallistuneiden opiskelijoiden elämänlaatu, itsetunto ja sosiaalinen sopeutuminen paranivat kontrolliryhmään verrattuna (Mowbray ym. 2002). Luokkahuone- ja ryhmämallin vaikutukset

olivat erilaiset. Opiskelijat osallistuivat aktiivisemmin ja olivat interventioon tyytyväisimpiä vuorovaikutukseen perustuvassa ryhmämallissa. Strukturoidumpi luokkahuonemalli taas kehitti opiskelutaitoja ryhmämallia paremmin. Verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka eivät osallistuneet interventioon, sekä luokkahuone- että ryhmämallin opiskelijat olivat useammin mukana työelämässä, kuntoutuksessa ja koulutuksessa (Collins ym. 1998). Osallistuminen akateemiseen tai ammatilliseen opetukseen kohosi 9 prosentista 25 prosenttiin (Mowbray ym. 2002). Bellamy ja Mowbray (1998) haastattelivat ohjelmaan osallistuneita aikuisia (N=40), joista suurin osa oli tyytyväisiä ohjelman tarjoamaan tukeen. He kokivat kuuluvansa joukkoon ja kertoivat sekä yksityisen että kollektiivisen voimaantumisen tunteista ohjelman seurauksena. Tuen tarpeet kuitenkin jatkuivat ohjelman jälkeen: 12 kuukautta interventioon osallistumisen jälkeen valtaosa vastaajista tarvitsi edelleen tukea opintojensa suorittamiseen (Mowbray ym. 2001).

Mielenterveyden häiriöitä sairastaville tarkoitettuista suljetuista kursseista on siirrytty kohti malleja, joissa interventioon osallistujaa tuetaan oppilaitosten yleisissä opinnoissa. Riippumatta siitä, onko ohjelman järjestäjä mielenterveyspalvelu, oppilaitos vai klubitalo, toiminnan pääpaino on yksilöllisessä tuessa, jota tarjotaan koko opintojen ajan lähtien koulutussuunnan valitsemisesta. Palvelut ovat opiskelijan käytettävissä aina tarpeen vaatiessa ja voivat sisältää esimerkiksi henkilökohtaista tutorointia tai apua oppilaitoksen tarjoamien tukipalvelujen saavuttamisessa. Kun ohjelman järjestäjänä on oppilaitoksen ulkopuolinen taho, yhteistyö oppilaitoksen kanssa on vahvaa. Ohjelmien sisällä saatetaan tarjota myös vertaistukiryhmiä ja valmistavia kursseja (esim. Robson ym. 2010).

**Career Advancement Resources (CAR)** on tuetun opiskelun ohjelma, joka kattaa monenlaista choose-get-keep-mallin pohjalta suunniteltua toimintaa osallistujien koulutus- tai työelämän tavoitteiden saavuttamiseksi (Russel & Strauss 2004). Se on hyvä esimerkki mallista, jossa liikkuvan tuen mallin mukaiset, tarpeen vaatiessa saatavilla olevat palvelut ja kohdennettu luokkamuotoinen opetus yhdistyvät tavalla, joka parhaiten tukee kunkin yksilön tavoitteiden saavuttamista. Vuosien 1997–2003 aikana 1077 yksilöä oli saanut palveluja ohjelman piirissä Bostonin alueella. Toteutus suunnitellaan yksilöllisesti osallistujan alkuarviointinissa esiin tuomien vahvuuksien, haasteiden ja tavoitteiden pohjalta. Erilaiset urasuunnittelua tukevat opetussuunnitelmat ovat ohjelman ytimessä. Kun opiskelija on asettanut koulutusta ja uraa koskevat tavoitteensa, häntä tuetaan niiden saavuttamisessa. Ohjelman työntekijä toimii yhdyshenkilönä ohjelman ja oppilaitoksen sekä muiden tukipalveluja tarjoavien tahojen välillä.

Hän myös tapaa opiskelijoita lukuvuoden aikana sekä auttaa luomaan yhteyksiä oppilaitoksen sosiaalisiin ryhmiin ja opiskelijajärjestöihin. CAR tarjoaa myös luokkamuotoisia kursseja tietotekniikkataitojen tai opiskelutaitojen kehittämiseen sekä työllistymiseen valmentautumiseen. Lisäksi järjestetään vertaistutorointia, jossa osallistujien yksilölliset vahvuudet ja haasteet kohtaavat.

### **Tuetun työllistämisen (Individual Placement and Support IPS) ja tuetun opiskelun yhdistämistä**

koskevasta mallista on raportoitu Nuechterleinin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa. Mallin lähtökohtana oli osallistujien oma valinta koulutuksen tai työllistymisen välillä. Kolmannes valitsi pelkän koulutuksen, kolmannes työllistymisen ja viimeinen kolmannes sekä koulutuksen että työhön paluun. IPS-työntekijä tuki osallistujia koulutusohjelmien valinnassa huomioiden yksilön kiinnostukset, työhön liittyvät tavoitteet ja aiemman koulutushistorian. Tukea tarjottiin myös aikataulutukseen, jotta hoitoon osallistuminen ja osa-aikainen opiskelu olivat mahdollisia. IPS-työntekijän tukea hyödynnettiin myös psykiatrisesta sairaudesta kertomisesta. Kaikki eivät halunneet kertoa sairaudestaan, eikä sitä pidetty kaikissa tilanteissa välttämättömänä. Ohjelman (18 kk) edetessä useimmat (75 %) hyväksyivät IPS-työntekijän tuen oppilaitoksessa tai työpaikalla. Jos opiskelija ei salli sairaudesta kertomista oppilaitoksessa, IPS-työntekijä auttaa opiskelijaa aiemman kouluhistorian kartoittamisessa, koulutusta koskevien tavoitteiden kartoittamisessa ja koulutukseen hakeutumisessa. Jos opiskelija haluaa kertoa sairaudestaan ja käyttää oppilaitoksen vammaispalveluita, IPS-työntekijä tekee yhteistyötä oppilaitoksessa yhdessä sovitun mukaisesti. Opintojen aikana autetaan opiskelun aloittamiseen liittyvissä käytännön asioissa, tuetaan opiskelutaidoissa sekä annetaan palautetta edistymisestä. Erityisesti nuorten kohdalla tukea tarjottiin myös perheenjäsenille.

Eurooppalaisista tuetun opiskelun interventioista ei ole juurikaan julkaistu tieteellistä tutkimusta. Iso-Britanniassa järjestettiin mielenterveyspalveluiden ja lontoolaisen korkea-asteen oppilaitoksen yhteistyönä **College Link Program -interventio**. Luokkahuonemalliin perustuva ohjelma oli suunniteltu vaihtoehdoksi niille kuntoutujille, joiden ei ollut mahdollista osallistua yleisopintoihin. Osallistujat opiskelevat 2-3 päivänä viikossa omilla kursseillaan, joiden aiheena voivat olla esim. tietotekniikka, museotiede, valokuvaus tai urasuunnittelu. Kurssiohjelma on suunniteltu vertaistukea ja vuorovaikutusta vahvistavaksi ja tukemaan opiskelijoiden taitoja ja itseluottamusta oman tulevaisuuden suunnittelussa. Kaikki osallistujat (N=16) kokivat kurssin hyödylliseksi, kun heitä haastateltiin ohjelman jälkeen. He arvioivat itsetuntonsa, kognitiivisten kykyjensä,

vuorovaikutustaitojensa, itseluottamuksensa, motivaationsa ja itsenäisyytensä parantuneen ohjelman seurauksena. 10–22 kuukautta ohjelmaan osallistumisen jälkeen suurin osa haastatelluista joko opiskeli tai teki töitä vapaaehtoisena. (Isenwater ym. 2002.)

Morrison ja Clift (2006) tutkivat tuetun opiskelun interventiota (N=148), jossa painotus on sairauden riskien sijaan terveyden voimavaroissa. Intervention tavoitteena oli kehittää opiskelijoiden koherenssin tunnetta samalla, kun hän oppii opinnoissa tarvittavia ongelmanratkaisu-, sosiaalisia ja tietoteknisiä taitoja. Interventio eteni vuoden aikana mielenterveyspalvelujen piirissä järjestetyistä kursseista korkeakoulun kampuksella järjestettyyn tutustumiskurssiin, minkä jälkeen tukipalvelut ovat opiskelijan käytössä tarpeen vaatiessa. Ohjelman seurauksena koherenssin tunne voimistui niillä osallistujilla, joilla ennen interventiota oli keskimääräistä matalampi koherenssin tunne. Oppiminen itsessään siis edisti koherenssin tunteena mitattua mielenterveyttä, eivät pelkästään oppimisen seurauksena saavutetut hyödyt.

Alankomaissa toteutettiin **psykiatrisen kuntoutuksen Choose-get-keep-malliin perustuva tuetun opiskelun interventio**, jossa yhdistettiin liikkuvan tuen mallin mukaiset kampukselle tai psykiatrisen kuntoutuksen palveluihin sijoittuvat tukitoimet luokkahuonemalliin perustuvaan valmisteluluokkaan (Mowbray ym. 2002). Valmisteluluokka tapasi kaksi kertaa viikossa tammikuusta huhtikuuhun, jotta osallistujat voisivat halutessaan aloittaa valtavirran opinnot syyslukukaudella. Kampuksella tai (mikäli osallistuja aloittaa opinnot toisessa oppilaitoksessa) psykiatrisen kuntoutuksen puolella sijaitsevat tukipalvelut ovat opiskelijan käytössä koko opintojen ajan tarpeen vaatiessa.

Tuetun opiskelun interventioilla on ollut positiivinen vaikutus osallistujien elämänlaatuun ja minäkuvaan. Interventioiden yleisin raportoitu vaikutus on osallistujien kohonnut itsetunto ja itseluottamus. Lisäksi interventiot ovat tukeneet osallistujia siirtymässä potilaan roolista opiskelijan rooliin. Osallistujat ovat olleet interventioihin keskimäärin tyytyväisiä ja kokeneet ne hyödyllisiksi. Akateemisten, sosiaalisten tai opiskelun taitojen kehittämiseen tähänneet interventiot on opiskelijoiden keskuudessa koettu näitä taitoja vahvistaviksi. Saavutetut vaikutukset perustuvat kuitenkin usein opiskelijoiden omaan arvioon, jota on mitattu itsearviokyselyiden tai haastatteluiden avulla.

Alustavat tulokset tuetun opiskelun interventioiden vaikutuksesta kouluttautumiseen ja työllistymiseen vakavissa mielenterveyshäiriöissä ovat rohkaisevia. Suurin osa osallistujista on

onnistunut intervention jälkeen saavuttamaan opiskeluun tai työelämään liittyviä tavoitteitaan, jatkamaan tai aloittamaan korkeamman asteen opintojaan tai osallistumaan yhteiskuntaelämään muulla tavoin. Joidenkin interventioiden yhteydessä on tutkittu oppilaitosten henkilökunnan asenteita mielenterveyspotilaiden ja vammaisten opiskelijoiden opiskelua kohtaan ja todettu, että alun perin skeptiset, jopa negatiiviset tai pelokkaat asenteet ovat tuetun opiskelun interventioiden myötä muuttuneet positiivisemmiksi (Gutman ym. 2009; Sasson ym. 2005).

Tulosten tulkinnassa tulee kuitenkin huomioida vaatimattomat otoskoot, kontrolliryhmien puute ja kattavien pitkittäistutkimusten puute. Tuetun opiskelun tutkimuksissa korostuu 1990-luvulla yleinen luokkahuonemalli, joka on käymässä yhä harvinaisemmaksi. Nykyaikaisemmista tuetun opiskelun interventioista on toistaiseksi tehty vain vähän tutkimusta. (Ellison ym. 2013.)

## 6. Suomalaiset kehittämishankkeet

Opiskelun tukea ja opintoihin hakeutumista on kehitetty monissa hankkeissa. Hankkeiden tulokset ovat lupaavia, mutta niiden juurtuminen sellaisenaan ei ole aina onnistunut.

Oppilaitosten hankkeita on usein pidetty onnistuneina. Moniammatillista ja sektorirajat ylittävää yhteistyötä vaativat hankkeet sen sijaan ovat juurtuneet heikosti. Nämä hankkeet ovat usein kohdistuneet syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin.

Kuten aiemmin on tuotu esille, kaikista hankkeista ei löydy riittävästi tietoa. Lisäksi hankkeista ei ole juurikaan tehty arviointitutkimuksia. Katsaukseen kootuista hankkeista ei myöskään löytynyt kattavaa seurantatutkimusta.

Esimerkkejä hankkeista on koottu liitetaulukoihin 7–12. Lisäksi osa hankkeista esitellään tarkemmin tekstiosiossa. Koska tutkimustietoa on vain vähän saatavilla, painotetaan tulosten esittelyssä saatavilla olevia raportteja ja selvityksiä.

### Kokemuksia päättyneistä hankkeista

#### Ohjaavat ja valmentavat palvelut

Ohjaavien ja valmentavien palveluiden kehittämisestä mielenterveyskuntoutujille ja oppimisvaikeuksiin ovat vastanneet erityisesti järjestöt. Nuorille suunnatut hankkeet ovat kohdentuneet usein sekä erilaisia oppimisen vaikeuksia että mielenterveyden ongelmia kokeviin nuoriin, joista vain osalla on ollut diagnoosi ennen toimintaan hakeutumista.

Hyvän mielen talossa Oulussa tarjottiin **koulutusneuvontaa mielenterveyskuntoutujille**, joiden tavoitteena oli opintojen aloittaminen tai työllistyminen tai joilla oli jo valmiiksi työpaikka tai opinnot käynnissä. Koulutusneuvoja tarjosi kuntoutujalle tietoa ja tukea ennen opintoja, niiden aikana ja tarvittaessa myös niiden päätyttyä. Toiminnassa tärkeintä oli asiakaslähtöisyys ja yksilöllisen tuentarpeen huomioiminen: jotkut tarvitsivat tukea vain lyhytaikaisesti esim. rahoituskysymyksissä, joillakin tuen tarve nousee uuden jakson tai lukuvuoden alkaessa, ja



joissakin tilanteissa vaaditaan paljon ja laaja-alaista tukea opintojen kaikissa vaiheissa sekä usein myös arjessa.

Niemikotisäätiön **Uusia Tuulia -projektissa** kehitettiin palvelumallia mielenterveyskuntoutuksen tueksi. Tavoitteena oli auttaa niitä kuntoutujia, jotka tarvitsevat tukea opintojen aloittamiseen tai loppuunsaattamiseen. Palvelu käynnistyi alkukartoituksella asiakkaan elämäntilanteesta, opintojen sen hetkisestä tilasta ja tulevaisuuteen liittyvistä toiveista. Seuraavaksi tehtiin yhdessä suunnitelma, jonka kautta edetään kohti asiakkaan tavoitteita tai niiden tunnistamista. Prosessin alkuvaiheessa tapaamisia oli keskimäärin kerran viikossa, myöhemmin tarpeen mukaan. Asiakkuuden päättyessä varmistettiin jatkopolku ja tarkistettiin tuen saatavuus myös tulevaisuudessa. Asiakkaalle jätettiin aina auki mahdollisuus ottaa yhteyttä. Puolet projektin asiakkaista pääsi tavoitteeseensa, esimerkiksi opiskelemaan tai kurssille. Palveluohjauksellinen työtapa koettiin sekä työntekijöiden että asiakkaiden keskuudessa tehokkaaksi ja mielenterveyskuntoutuksen kentälle soveltuvaksi.

Mielenterveyden keskusliiton **voimavaravalmennukseen** osallistuneista lähes puolet hakeutui eläkkeeltä tai kuntoutustuelta opiskelemaan lyhyessä seurannassa. Kurssi kesti 20 tuntia ja se toteutettiin kerran viikossa. Valmennuksen perustana oli suojaavien tekijöiden vahvistaminen ja heikentävien tekijöiden vähentäminen valmennettavan elämässä erilaisten harjoitteiden avulla. Harjoitteiden teemoja olivat muun muassa odotusten tarkastelu, voimavarojen kartoittaminen, sisäinen puhe, itseä koskevat uskomukset ja itsensä hyväksyminen. Valmennukselle asetetaan useita pieniä tavoitteita, jotta onnistumisen kokemuksia tulisi mahdollisimman usein.

Kuntoutussäätiön **Opi oppimaan -hankkeessa (RAY 2006–2010)** kehitettiin kuntoutuspalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin. Palveluina olivat oppimisvaikeuksien arviointi, yksilöllinen oppimisvalmennus, ryhmäkuntoutuksen malli sekä lukikonsultointi. Suurimmalla osalla asiakkaista oli aikuisena todettu lukivaikeus. Yksilöllistä oppimisvalmennusta toteuttivat erityisopettaja ja psykologi. Tapaamiskertoja oli 3–15. Kolmasosa asiakkuuksista oli lyhytkestoisia 1–3 tapaamisen neuvontakäyntejä. Kaikista asiakkaista 80 prosenttia koki palveluiden vaikuttaneen myönteisesti elämäntilanteeseensa, kuten opintojen sujumiseen, valmistumiseen, töihin palaamiseen tai työssä jaksamiseen. Asiakkaat raportoivat erityisesti itsetuntemuksen ja itsetunnon parantumisesta. Tiedon saaminen omasta oppimisvaikeudesta, kokemuksen jakaminen sekä uusien keinojen

saaminen oppimiseen koettiin keskeisenä kuntoutuksen ja ohjauksen kannalta. Myös sosiaalisen tuen tarjoaminen oli tärkeää. Opi oppimaan -projektin tarjoamassa oppimisvalmennuksessa Kuntoutussäätiön muiden kuntoutuspalveluiden asiakkaita oli 23 prosenttia hankkeen asiakkaista.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän **Nuorten tuki -hankkeessa** kehitettiin ohjaamo ja avointa ammatillista koulutusta. Avoin ammattiopisto tarjosi yksilöllisiä koulutuspolkuja 17–24-vuotiaille nuorille, joille ei ole toisen asteen koulutusta ja jotka tarvitsevat tukea opinnoissa ja työllistymisessä. Avoimessa ammattiopistossa oli kaksi väylää: ryhmämuotoinen ammatilliseen tutkintoon valmistava koulutus tai tutkintotavoitteinen, yksilöllinen polku joko työvaltaisesti tai oppilaitosten tutkintoryhmissä suoritettuna. Valmistava koulutus toimi väliportaan koulutusmuotona ennen siirtymistä ammatilliseen koulutukseen tai työelämään. Valmistavan koulutuksen aikana suoritettiin tutkinnoille yhteisiä sisältöjä, korotettiin perusopetuksen arvosanoja, suoritettiin lupa- ja korttikoulutuksia, tutustuttiin eri alojen opintoihin ja saatiin ohjausta ammatinvalintaan, omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen, sosiaalisiin taitoihin ja oppimisstrategioihin. Siihen osallistui hankkeen aikana 266 nuorta. Yksilöllinen koulutuspolku rakennettiin 91 nuorelle, joista 17 valmistui avoimen ammattiopiston kautta ammattiin. Yksilöllinen koulutuspolku mahdollisti tutkinnon tai sen osien suorittamisen joustavasti pitkin vuotta vaikeassakin elämäntilanteessa. Avoimessa ammattiopistossa on voinut suorittaa ammattiopiston opetussuunnitelman mukaisia opintoja, esimerkiksi ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia tai kesken jäänyttä tutkintoa. Hankkeessa tehtiin myös asiakasprofilointia, jonka mukaisesti suunnattiin tukiprosessin kesto.

Kuntoutussäätiössä kokeiltiin **oppimisvalmennuksen mallia** osana nuorten aikuisten osaamisohjelman hakevaa ja tukevaa toimintaa. Hankkeessa työskenteli erityisopettaja, joka tuki osallistujia koulutukseen hakeutumisessa ja opiskelutaitojen harjoittelulla. Hankkeessa tavoitettiin 42 nuorta yksilöohjaukseen ja noin 50 nuorta ryhmäohjauksen kautta. Noin 20 nuorta kävi pitkäaikaisessa valmennuksessa (10–20 kertaa) ja loput lyhytaikaisessa neuvonnassa ja ohjauksessa. Yli puolet toimintaan osallistuneista on joko opiskelemassa (13) tai hakenut opiskelemaan (11). Mikäli opiskelu ei tässä vaiheessa ollut realistinen suunnitelma, asiakkaat ohjattiin tarvittavan tuen piiriin esimerkiksi järjestöihin.

Keskuspuiston ammattiopiston, Erilaisten oppijoiden liiton, Kuntoutus Ortonin, Kriminaalihuollon tukisäätiön ja Mielenterveyden keskusliiton **Osaava ohjaus -hanke** oli suunnattu syrjäytymisvaarassa oleville aikuisille, joilla oli mielenterveys- ja päihdeongelmia,

tunnistamattomia oppimisvaikeuksia tai rikostausta. Hankkeessa kehitettiin yksilö- ja ryhmämuotoista ohjausta sekä koulutettiin ja ohjattiin ammattilaisia. Hankkeen toimintamuotoina olivat henkilökohtainen ohjaus, opastus tietokoneen käyttöön, ryhmässä olo ja vertaistuki sekä lukitestausta. Hankkeen pilottiryhmien asiakkaista (n=73) koulutukseen hakeutui 15 prosenttia.

**Elect-projekti** (European Learning Communities for People with Mental Illness) kehitti yhteisöllisiä opiskelumuotoja mielenterveyskuntoutujien Klubitaloilla ja edisti kuntoutujien osallistumista ammattiin valmistavaan koulutukseen sekä työelämään. ELECT-projektissa oli mukana Klubitaloja, klubitaloverkostoja ja -koulutuskeskuksia seitsemästä Euroopan maasta. Hankkeen koordinaattorina toimi Stakes (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus) ja rahoitus tuli Euroopan Komission Life Long Learning -ohjelmasta. Elect-projektin tavoitteena oli lisätä yhteistyötä Klubitalojen ja oppilaitosten kesken. Projektissa kehitettiin tuetun koulutuksen menetelmiä kuntoutujille, jotka haluavat aloittaa koulutuksen tai jatkaa mielenterveyssyistä keskeytyneitä opintojaan. Hankkeessa tuotettiin käsikirja mielenterveyskuntoutujien opiskelun tukemisesta ja se on julkaistu myös suomeksi.

Kokkotyö-säätiön, Silta-valmennusyhdistyksen ja Jupiterin yhteistyönä järjestämässä **Oppituki-hankkeessa** luotiin uusi toimintatapa lisätukea tarvitsevien nuorten oppisopimusopiskelijoiden ohjaukseen. Henkilökohtainen työ- ja koulutusvalmentaja vastasi opiskelijoiden alkuvaiheen ohjauksesta, valmennuksesta ja työpaikan etsimisessä sekä oli mukana oppisopimuksen alkuvaiheessa työpaikoilla tapahtuvan ohjauksen tukena. Hankkeen asiakkaista 31 osallistui oppisopimuskoulutukseen, 35 ohjattiin muuhun koulutukseen ja 33 työelämään. Suoritettuja tutkintoja oli 11 ja osatutkintoja 16. Ohjausmalli koettiin toimivaksi tavallista enemmän henkilökohtaista ohjausta ja motivointia tarvitseville nuorille.

**Ammattiosaamista välityömarkkinoilta -hankkeessa** levitettiin ja kehitettiin opinnollistamisen toimintamallia, jonka avulla esimerkiksi työpajoilla hankittu osaaminen pystytään hyödyntämään aiempaa paremmin osana työhönvalmentautujan kuntoutumis- ja työllistymispolkua. Tavoitteena oli lisätä valmennustoimenpiteiden suunnitelmallisuutta niin, että asiakkaiden ammatillinen osaaminen tunnistetaan ja sen kehittymistä tuetaan nykyistä tehokkaammin. Painopiste oli työllistymisen kannalta haasteellisissa asiakaskohderyhmissä kuten pitkäaikaistyöttömät, maahanmuuttajat ja osatyökykyiset työntekijät. Hankkeessa käytetty opinnollistamisen prosessi on pilotoitu useissa työpajoissa. Ammattiosaamista välityömarkkinoilta

-hanketta toteuttaa ja hallinnoi Bovallius-ammattiopisto yhdessä Valtakunnallinen työpajayhdistys (TPY) ry:n kanssa. Hankkeen osatoteuttajia ovat VATES-säätiö, Mielen terveyden keskusliitto ry, Suomen kierrätyskeskusten yhdistys ry sekä Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy.

### Ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeet

**Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma** on Opetushallituksen rahoittama hankekokonaisuus, jonka päämääränä on vähentää koulutuksen keskeyttämistä ja parantaa ammatillisen koulutuksen läpäisyastetta tukemalla erityisesti niitä opiskelijoita, joiden keskeyttämiskaltius on tavanomaista suurempi ja jotka ovat sen vuoksi vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Vuonna 2015 toiminnassa jatkaa 25 hanketta, minkä lisäksi määrärahoja käytetään hyvien käytäntöjen levittämiseen ja tutkimukseen. Keskeistä toiminnassa on ollut ryhmäytymisen tukeminen, rästien, poissaolojen ja suoritusten seuranta ja nopea puuttuminen sekä ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (ATTO) opiskelussa saatu tuki. (Koramo & Vehviläinen 2015.) Esimerkkinä läpäisyhankkeista kuvataan Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hanke.

**Ammatillista erityisopetusta** on enimmäkseen kehitetty ESR-hankkeina. Sen lisäksi kehittämistyötä on tehty Opetushallituksen myöntämässä valtionavustushankkeissa sekä osana oppilaitoksen perustyötä. Kehittämistoiminta on koskenut erityisesti erityisopetuksen tavoitteellista koordinoimista ja lisäresursoimista, yhteistyötä muun muassa työpajojen ja etsivän nuorisotyön kanssa sekä mielen terveysongelmia kokevien nuorten tukemista. Monissa hankkeissa on kehitetty työelämäyhteistyötä ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista. (Jauhola & Miettinen 2012.)

Turun kaupungin kasvatus- ja opetustoimen koordinoimassa **MAST-hankkeessa** (2009–2012) kehitettiin maakunnan yhteisiä ohjaus- ja tukitoimien malleja ja materiaaleja perusopetuksen ja toisen asteen välisestä nivelvaiheesta aina työelämään ja jatko-opintoihin siirtymiseen saakka. Hanke toteutettiin alueen koulutusorganisaatioiden ja muiden toimijoiden laaja-alaisena yhteistyönä. Ohjausmalli on kehitetty erityisesti syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tueksi. Mallissa erityistä on se, että kaikki maakunnan työpajat ja suurimmat ammatilliset oppilaitokset ovat solmineet puitesopimuksen, joka mahdollistaa ammatillisten opintojen suorittamisen työpajoilla. Projektissa painottuivat koulujen ja nuorten työpajojen välisen yhteistyön lisäksi ensimmäinen nivelvaiheen tukeminen, keskeyttämisen ehkäisy sekä yksilölliset ohjaus- ja oppimispolut toisella asteella, ja työelämään tai jatko-opintoihin siirtymisen tukeminen.

Perusopetuksessa tuki perustuu oppilaan ohjaukseen ja vertaistoimintaan. Pajatoiminta tarjoaa peruskoulun sisällä mahdollisuuden työvaltaiseen opiskeluun ja työtaitojen harjaannuttamiseen. Oppilaat tutustuvat työelämään ja toisen asteen opintoihin. Ensimmäisessä nivelvaiheessa päättöluokkalaisten kanssa työskentelee uraohjaaja. Nivelvaiheessa korostuvat oppilaitosten välinen tiedonsiirto ja yhteydenpito ilman opiskelupaikkaa jääneisiin nuoriin. Opintojen etenemistä toisella asteella seurataan ja tuetaan haastatteluilla ja alkukartoituksilla, henkilökohtaisella ohjauksella, vertaistoiminnalla ja rästitajoilla. Erityisiä tukitoimia voidaan suunnitella nivelvaiheen tietojen pohjalta. Opintonsa keskeyttävistä nuorista ilmoitetaan etsivälle nuorisotyölle. Toisessa nivelvaiheessa tuetaan urasuunnitelmien muotoutumista sekä koulutukseen tai työelämään hakeutumista.

Kelan ja Opetushallituksen yhteistyönä toteutetun **OPI-hankkeen** tarkoituksena oli kehittää avomuotoista kuntoutusmallia ammatillisessa koulutuksessa oleville 16–25-vuotiaille opiskelijoille, joilla oli diagnosoitu masennus- ja/tai ahdistuneisuushäiriö. Kuntoutusmallilla pyrittiin tukemaan nuorten elämänhallintaa ja opiskelua, vahvistamaan nuoren toimintakykyä ja hyvinvointia sekä vähentämään mielenterveysongelmiin liittyviä haittoja. Vuosina 2011–2013 toteutettiin yhteensä kahdeksan avomuotoista ryhmäkuntoutuskurssia, joihin kuului myös yksilökäyntejä sekä verkostotapaamisia. Kurssit kestivät seurantoineen noin 1,5 vuotta ja ne toteutettiin lukukausien aikana. OPI-hankkeen yhteydessä toteutetun arviointitutkimuksen tulokset ovat lupaavia. Noin 75 % nuorista arvioi, että oli saavuttanut kuntoutukselle asettamansa tavoitteet vähintään melko hyvin. Kuntoutuksen suurimmaksi anniksi koettiin vertaistuki. Seuranta-aikana nuorten masennusoireet vähenivät, elämänlaatu, itse arvioitu terveydentila sekä opiskelukyky ja kognitiivinen toimintakyky kohentuivat. Kuntoutusta olisi kuitenkin tarvittu jo varhaisemmassa vaiheessa. Kuntoutuksen ja opiskelujen yhteen nivominen onnistui hankkeessa enimmäkseen hyvin. (Appelqvist-Schmidlechner ym. 2015.)

### [Korkeakoulujen hankkeet](#)

**Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK)** -hanke toimi opetusministeriön rahoituksella ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen esteettömyyden edistämiseksi vuosina 2006 – 2010. Hankkeen keskeinen tavoite oli kehittää korkea-asteen opetuksen ja opiskelun fyysisistä, psyykkistä ja sosiaalista esteettömyyttä niin, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta opiskella yhdenvertaisesti muiden kanssa. Tavoitteen saavuttamiseksi järjestettiin seminaareja, koulutustilaisuuksia ja tapahtumia. Lisäksi hanke tuotti selvityksiä, arviointeja ja julkaisuja sekä

materiaalia ja suosituksia tukea tarvitsevien opiskelijoiden huomioimiseksi opinnoissa ja valintakokeissa.. Hankkeen aikana oppilaitoksissa toteutettiin myös erillishankkeita.

### **Campus Conexus II – Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä korkeakouluopintoihin (2011-2014)**

Projektin tavoite oli tukea yliopistoja juurruttamaan opiskelijoiden ja opettajien osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria, soveltaa aiempien projektien tuloksia yliopistojen pysyviin toimintoihin sekä kehittää niitä edelleen tutkimuksellisella otteella. Hankkeen aikana tuotettiin materiaalia ohjaus- ja opetustilanteisiin sekä toteutettiin ryhmämuotoista toimintaa opinnoissaan viivästyneille opiskelijoille.

Oulun yliopiston ohjaus- ja työelämäpalvelujen koordinoiman **Valtti - valmis tutkinto työelämävalttina -hankkeen** kohderyhmänä olivat opinnoissaan viivästyneet opiskelijat, lisävuodella tai harkinnanvaraisella opiskeluajalla olevat opiskelijat sekä valmistumisvaiheessa olevat opiskelijat. Hankkeessa kehitettiin opiskelu- ja uraryhmäohjausta opintojen edistämiseksi ja työelämään siirtymisen tukemiseksi sekä vahvistettiin ohjaus- ja opetushenkilökunnan taitoja ja asiantuntemista opiskelijoiden ohjauksessa. Opintoryhmiä järjestettiin kolmella teemalla. Oivalluksia opinnäytetyöhön -ryhmissä tuettiin opiskelijaa opinnäytetyön tekemisessä ja käsiteltiin työn tekemistä estäviä ”jumeja”. Oma osaaminen ja urasuunnittelu -opintojaksolla ohjattiin opiskelijaa arvioimaan yleisiä työelämätaitojaan, ammatillista osaamistaan sekä erilaisia työllistymisen vaihtoehtoja. Arjenhallintaryhmässä käsiteltiin opiskelukykyyä, päivä-, uni- ja ravintorytmiin liittyviä asioita, kannustettiin opiskelijaa opiskelurytmin ja -taitojen löytämisessä, ajankäytön ja stressin hallinnassa sekä hyvinvoinnin edistämässä. Kukin ryhmä kokoontui 8-11 kertaa lukuvuoden aikana, ja tarvittaessa opiskelijat saivat myös yksilöohjausta.

### [Käynnissä olevat hankkeet](#)

Nuorten opintoihin hakeutumista kehitetään tällä hetkellä erityisesti ESR-rahoitteisissa **Ohjaamo-hankkeissa** sekä opetus- ja kulttuuriministeriön **nuorten aikuisten osaamisohjelmassa (NAO)**. Yli 30-vuotiaille vastaava ohjelma on **aikuisten osaamisperustan vahvistaminen**. Aiemmin vastaavaa toimintaa on kehitetty Noste-ohjelmassa. Toiminnassa on varattu resursseja tutkintotavoitteisen koulutuksen ohella hakevaan ja tukevaan työhön. Kohderyhmänä ovat ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa olevat aikuiset.

Osa nuorisotakuuta opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt myös **nuorten oppisopimuskoulutuksen ja työssäoppimisen toimenpideohjelman (2014–2016)**. Ohjelmassa on kehitetty uusia toimintamuotoja oppisopimukseen, kuten oppisopimuksen ennakkopaksoa ja tuettua oppisopimusta. Kun osatyökykyinen työntekijä on oppisopimuskoulutuksessa, tehdään henkilökohtaistaminen verkostoyhteistyönä. Työhönvalmentaja jalkautuu tarvittaessa työpaikalle. Toimintamalleja on kuvattu Tuetun oppisopimuksen käsikirjassa.

Ohjaamojen tehtävä on tukea erityisesti erilaisissa nivelvaiheissa olevia nuoria ja edistää koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä. Tavoitteena on nuoren oman koulutukseen ja työllistymiseen johtavan polun löytäminen. Ohjaamo toimii nuoren tukena, kunnes tilanteeseen löydetään pidempikestoinen ratkaisu esimerkiksi yhteistyöverkoston tarjoamien palveluiden kautta tai nuoren siirtyessä opintoihin tai työelämään. Osassa Ohjaamoissa on toisen asteen opinto-ohjaajia, erityisopettajia. Ohjaamot tekevät yhteistyötä muun muassa valmentavan koulutukseen, työpajoille ja TE-toimistoihin (koulutuskokeilut). Työ Ohjaamoissa on kehittymässä. Ohjaamoille on suunnattu suuret asiakasvirrat, jonka vuoksi on mahdollista, että eniten tukea tarvitsevat nuoret eivät hyödy palvelusta, vaan tarvitsevat jatko-ohjauksen kuntoutukseen (Määttä & Määttä 2015).

**Case-koulutusvalmennus** on Tampereen aikuiskoulutuskeskuksen pilottihanke, jonka kohderyhmänä ovat henkilöt, jotka tarvitsevat tukea koulutusvaihtoehtojen kartoittamiseen, sopivan koulutusalan ja koulutuksen löytämiseen, koulutuksen läpikäymiseen ja loppuunsaattamiseen sekä työllistymiseen. Valmennus alkaa valmennettavan lähtötilanteen ja koulutusta koskevien suunnitelmien selvittelyllä, johon kuuluu haastattelu sekä koulutus- ja osaamiskartoitusta. Selvityksen lisänä voi olla opintopsykologin haastattelu ja soveltuvuus- ja ammatinvalintatestejä. Tarvittaessa valmennettava ohjataan luki- ja matematiikkatesteihin ja tehdään alustava suunnitelma tuen tarpeiden huomioimiseksi opinnoissa. Myös suomen kielen kartoitus ja suunnitelma kielitaidon tueksi on mahdollinen. Seuraavassa vaiheessa tutustutaan koulutusvaihtoehtoihin ja työllisyysnäkyymiin ja etsitään yhdessä asiakkaalle sopiva koulutus. Vaiheeseen voi kuulua esimerkiksi rahoitusvaihtoehtojen selvittelyä, oppilaitosvierailuja tai työkokeiluja. Kun asiakas on löytänyt kiinnostavan ja sopivan koulutuksen, häntä tuetaan hakuprosessin edellytysten mukaisesti esim. hakulomakkeen täyttämässä, haastatteluihin valmistautumisessa, opintoetuden hakemisessa tai jännitysoireiden hallitsemisessa. Koulutuksen

aikainen ohjausaikataulu suunnitellaan yhdessä ja siinä otetaan huomioon koulutuksen rakenne ja mahdollisesti ennakoitavat haasteelliset vaiheet. Koulutuksen aikana keskeistä on asenteen ja motivaation ylläpitäminen tuki tarvittavien taitojen hankinnassa ja tutkinnon tai tutkinnon osan suorittamisessa. Koulutuksen loppuvaiheessa tuetaan valmennettavan työllistymistä. Asiakkaat ovat olleet palveluun tyytyväisiä ja kokeneet saavansa räätälöityä palvelua kohdennetusti ja oikeaan aikaan.

Valtakunnalliset ESR-ohjelmat painottavat koulutuksellisten siirtymien tukemista. **Taito-ohjelma** pyrkii vastaamaan aikuisten perustaitojen tukemiseen. Lisäksi kouluttautumista tuetaan muissa toimintalinjoissa. **Sosiaalisen kuntoutuksen valtakunnallisessa kehittämishankkeen (Sosku)** osahankkeiden koulutuksen ja opiskelun tukitoimet keskittyvät muun muassa palveluohjauksen kehittämiseen, opinnollistamiseen, koulutuksessa tarvittavien asioiden harjoitteluun, ryhmässä toimimiseen sekä opiskeluvälmiuksien lisäämiseen. Vaikeasti työllistyvien kouluttautumisen tueksi on toteutettu myös kuntakokeiluhankkeita, joissa työvalmentajan tehtävään kuuluvat usein myös koulutusvalmentajan tehtäviä.

Lahden klubitalossa on käynnistynyt **Kohti unelmia -kehittämishanke** (2015–2017). Hankkeen kohderyhmänä ovat yli 18-vuotiaat päijäthämäläiset henkilöt, joilla on tai on ollut mielenterveysongelmia. Hankkeen päätavoitteena on mielenterveyskuntoutujien työelämävalmiuksien parantaminen, jotta työllistyminen tai opintojen aloittaminen olisi mahdollista. Hankkeessa tehtävän opintovalmennuksen tavoitteena on auttaa osallistujia löytämään heille sopiva opiskelumuoto sekä auttaa heitä hakuprosessin aikana. Lisäksi tukea annetaan urasuunnittelussa ja ammatinvalinnassa. Opiskelijoita autetaan esimerkiksi opintojen aikatauluttamisessa, tehtävien tekemisessä ja opinnäytetöiden tekemisessä. Lisäksi tarjotaan tuettuja työssäoppimispaikkoja opiskelijoille. Hankkeeseen ohjautuu myös opiskelijoita, joiden opinnot jäävät keskeytykselle sairausloman vuoksi. Suurin osa hankkeessa mukana olevista on kuntoutustuella tai työkyvyttömyyseläkkeellä.

**RAY:n Paikka auki -avustusohjelmassa** tuetaan nuorten työllistymistä ja työllistymisvalmiuksia. Koulutusvalmiuksia lisääviä tukimalleja kehittävät Helsingin seudun erilaisten oppijoiden liitto, Kuntoutussäätiön Nuoret tuella työelämään -hanke ja Rauman seudun katulähetyksen Polkuja -hanke.



Kansaneläkelaitoksen rahoituksella kehitetään nuorten aikuisten kuntoutusta tavoitteena vahvistaa edellytyksiä opinnoissa ja työelämässä pärjäämiseen. **Nuorten aikuisten lukivaikeuden neuropsykologinen kuntoutus – tuloksellisuuden arviointi** -hankkeessa arvioidaan neuropsykologisen yksilö- ja ryhmäkuntoutuksen vaikutuksia 18–35-vuotiailla aikuisilla, joilla on opinnoissa tai työelämässä toimintakykyä heikentävä kehityksellinen lukivaikeus. Tutkimushanke toteutetaan Kuntoutussäätiön ja HUS foniatrian yhteistyönä. Tutkimuksessa verrataan satunnaistetulla, kontrolloidulla tutkimusasetelmalla yksilöllistä neuropsykologista kuntoutusta ja ryhmämuotoista neuropsykologista kuntoutusta toisiinsa sekä kontrollitilanteeseen, jossa kuntoutusta ei tarjota lainkaan (= odottavan ryhmän asetelma). Kuntoutus on käyntimäärältään tiivistä (12 x kaksoisaika). Menetelminä kuntoutuksessa ovat ongelmien ja oman tilanteen jäsentäminen keskustelun kautta sekä oman oppimisvaikeuden vaikutusten ymmärtäminen, uusien strategioiden omaksuminen harjoitteiden avulla, opitun soveltaminen käytäntöön kotitehtäviä tekemällä sekä itsetunnon tukeminen ja kielteisten oppimiskokemusten purkaminen. Ryhmäkuntoutuksessa hyödynnetään myös vertaistukea jakamalla lukivaikeuteen liittyviä kokemuksia muiden kanssa

**Oma väylä** -hankkeessa kehitetään neuropsykiatrista yksilö- ja ryhmäkuntoutusta 18–35-aikuisille, joilla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä, määrittelemätön lapsuusiän laaja-alainen kehityshäiriö tai muu lapsuusiän laaja-alainen kehityshäiriö ja/tai aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Kuntoutuksen tavoitteena on vahvistaa kuntoutujan opiskelu- ja työelämänvalmiuksia sekä arjenhallinnan ja sosiaalisia taitoja. Kuntoutusmallin kehittämisen osana kehitetään kuntoutukseen ohjausta ja palvelun markkinointia, kuntoutujan motivointia sekä arkeen siirtymistä tukevia toimintamalleja ja menetelmiä.

**Kognitiivisen kuntoutuksen kehittämishankkeen** kohderyhmää ovat ensipsykoosiin sairastuneet 18–35-vuotiaat, joilla on diagnosoitu skitsofreniaryhmän psykoosi tai skitsotyyppinen häiriö. Hankkeen tavoitteena on edistää kuntoutujien mahdollisuuksia jatkaa kouluttautumista ja päästä työelämään, kohentaa kognitiivista toimintakykyä, ehkäistä toimintakyvyn laskun psykososiaalisia vaikutuksia sekä edistää alueellista kattavuutta kuntoutuksen. Hankkeen ja siihen liitettävän arviointitutkimuksen pohjalta luodaan kognitiivisen kuntoutuksen malli, joka voidaan jalkauttaa Kelan vakiintuneeksi kuntoutuspalveluksi.

## 7. Pohdinta

Katsauksen tavoitteena on ollut muodostaa kattava kokonaiskuva tukea tarvitsevien nuorten ja aikuisten opiskeluvaikeuksista sekä opiskelun tukemisen malleista. Katsausta varten kerättiin monipuolinen aineisto tieteellisiä artikkeleita ja erilaisia hankekuvauksia.

Aiemman tutkimuksen perusteella on tunnistettavissa nuorten ja aikuisten ryhmiä, jotka hyötyisivät tässä katsauksessa esitellyistä tukimalleista. Tutkimusten mukaan erilaiset oppimisvaikeudet, sairaudet ja vammat voivat hankaloittaa opinnoissa etenemistä ja niiden sujumista. Myös keskeyttäminen voi olla yleisempää. Nykyiset kuntoutusmallit eivät täysin vastaa opiskeluvaikeuksiin liittyviin tukitarpeisiin.

Ilman perusasteen jälkeistä koulutusta olevilla nuorilla aikuisilla on tutkimusten mukaan usein erilaisia psykiatrisia diagnooseja. Tämän ryhmän kouluttautumisen tukemiseen olisi tarpeen kehittää toimintamalleja, jotka tukevat nuoria kokonaisvaltaisesti ja pitkäjänteisesti sosiaalinen hyvinvointi huomioiden (esim. Aaltonen ym. 2015, Karvonen & Kestilä 2014, Ahola ym. 2014).

Tässä katsauksessa on esitelty siirtymäsuunnittelun sekä tuetun opiskelun mallit. Malleista on saatu lupaavia tuloksia, mutta kattavampaa tutkimusta tarvitaan vielä. Suomalaisen kehittämishankkeiden vaikuttavuudesta on hyvin vähän tutkimusta ylipäätään eikä lainkaan satunnaistettuja koeasetelmia. Hankkeissa on havaittavissa yhteisiä elementtejä, kuten yksilöllinen valmennus koulutussuunnan valitsemisen ja hakuprosessin tukena, vertaisryhmät sekä opintoryhmät opiskelutaitojen tukemiseksi. Näistä toimintamuodoista on saatu lupaavia tuloksia kansainvälisissä tutkimuksissa. Myös hankkeissa kerätyt asiakaskokemukset ovat olleet myönteisiä.

Katsauksen perusteella on koottu taulukkoon 1 opiskelualmennuksen keskeisiä sisältöjä

Opiskelualmennuksen keskeiset sisällöt

- Tuen oltava luonteeltaan opiskelijan itsenäisyyttä vahvistavaa
- Opiskelijan vahvuuksien, voimavarojen ja tukitarpeiden kartoittaminen
- Koulutus- ja uramahdollisuuksien kartoittaminen

- Omien konkreettisten tavoitteiden asettaminen koulutukseen ja työelämään sekä suunnitelma niiden toteuttamiseksi
- Opiskelutaidot (lukeminen, kirjoittaminen, matematiikka, tietotekniikka)
- Ajanhallinta
- Vertaistuki ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen, keinona vertaisryhmät, vertaistutorointi, taitojen harjoittelu
- Stressin ja sairauden oireiden hallinta
- Hakuprosessissa avustaminen
- Tuen saatavuuden varmistaminen ja säännöllinen yhteydenpito opiskelijoihin, erityisesti opintojen kuormittavammissa ajankohdissa (tenttiviikot, lukuvuoden alku, opinnäytetyö)
- Avunhakemis-, yhteistyö- ja kommunikointitaitojen tukeminen, ongelmanratkaisutaitojen vahvistaminen
- Opiskelujärjestelyt ja teknologian käyttö
- Yhteyshenkilönä toimiminen oppilaitoksen tukipalveluihin
- Avustaminen erilaisten etuuksien ja palvelujen käytössä, rahoitus- ja kuljetuskysymysten selvittely
- Psykologinen ja sosiaalinen tuki opiskelijalle
- Motivaation tukeminen ja konkreettinen tuki opiskelijalle

Siirtymäsuunnittelun malleja on toteutettu erityisesti nuorille, joilla on erityisen tuen tarve.

Tuetun opiskelun mallit on kehitetty erityisesti tukemaan opiskelua vakavissa mielenterveyshäiriöissä, joskin malleja on sovellettu myös muille ryhmille. Myös Suomessa olisi tarvetta kehittää intensiivistä tukea niille opiskelijoille, joiden kohdalla oppilaitoksen tarjoama tuki ei ole riittävä (Järvikoski 2013). Kansainvälisesti on nähty tarvetta kehittää tuetun opiskelun malleja lastensuojelun asiakkaana tai rikostaustaisille nuorille (Ellison ym. 2013).

Opiskeluvalmennuksen painopisteen tulisi olla opiskelijan vahvuuksien tunnistamisessa ja opiskelijan oman toiminnan ohjaamisen tukemisessa. Tukiprosessin olisi hyvä alkaa tuen tarpeiden ja aiemman opiskeluhistorian kartoituksella. Tällöin voidaan tunnistaa ne, jotka tarvitsevat mahdollisesti intensiivistä ja pitkäaikaista ohjausta, ja toisaalta ne, joiden tuen tarve on rajatumpi.

Ohjauksen ohella voidaan tarjota opiskelutaitoihin ja voimavarojen vahvistamiseen tarkoitettua ryhmämuotoista toimintaa, joka mahdollistaa myös vertaistuen. Ohjaukseen on hyödyllistä liittää myös uraohjaukseen liittyviä elementtejä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus ottaa tarpeen mukaan yhteyttä opiskeluvalmentajaan.

Tutkimuksissa korostuu nuorten ja aikuisten vastuu avun hakemisesta opiskelussa koettuihin ongelmiin. Vaikka tätä voi pitää luontevana lähtökohtana nuorten ja aikuisten koulutuksessa, voi se saattaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan sosiaalisten taitojen mukaan. Kaikki opiskelijat eivät halua kertoa yksityiskohtaisesti omista vaikeuksistaan ja sairauksistaan oppilaitoksessa.

Kuntoutusta koskevassa työnjaossa varhaiskuntoutuksen nähdään kohdentuvan työpaikoille ja oppilaitoksiin (Järvikoski 2013). Onkin tärkeää, että oppilaitoksissa kehitetään erilaisia varhaiskuntoutuksen malleja, jotka mahdollistavat opiskeluongelmiin puuttumisen ajoissa ja vähentävät sairauksista ja oppimisvaikeuksista johtuvia keskeytyksiä.

Järvikoski (2013) näkee kuntoutuksen etuna kokonaisvaltaisen suhtautumisen ihmiseen mahdollisesta moniongelmaisuudesta huolimatta. Kuntoutuksessa keskeistä on yksilön voimavarojen vahvistaminen ja omien tavoitteiden tukeminen. Tärkeää on toimia suhteessa kuntoutujan lähiympäristöön ja pyrkiä yksilöllisten tavoitteiden ohella vaikuttamaan myös ympäristöön ja asenteisiin.

Monissa malleissa painottuvat monialaisen yhteistyön vaatimukset. Sekä opiskelijat että opettajat tarvitsevat tietoa, miten huomioida sairaus tai vamma opiskelussa. Lisäksi on erilaisia toimeentuloon liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi mielenterveyskuntoutujan tulee kyetä sovittamaan yhteen tarvittava hoito ja opiskeluun liittyvät vaatimukset. Käytännössä kuntoutujan tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan hyvin toimivaa yhteistyötä. Palvelujärjestelmän ongelmaksi on kuitenkin nähty eri sektorien monialaisen yhteistyön vaikeudet. Osittain syynä on myös yhteisen kielen puuttuminen. (Järvikoski 2013.) Tästä näkökulmasta kuntoutuksella on mahdollisuus toimia välittäjänä ja tiedonjakajana esimerkiksi terveydenhuollon ja oppilaitosten välillä.

Opiskeluvalmennuksen kehittämiseen olisi tärkeää myös liittää mukaan tutkimusta, jossa saataisiin tarkempaa tietoa kohderyhmien opinnoissaan kohtaamista haasteista sekä toiminnan vaikutuksista keskeyttämisen vähentämiseksi, opintojen loppuun saattamiseksi sekä työllistymiseksi. Yleisesti suomalaista tutkimusta erilaisista opiskeluvaikeuksista ja toimivista tukimalleista on kuitenkin vähän. Koulutuksen ulkopuolelle jäämisen kielteisistä seurauksista on kuitenkin vahvaa tutkimusnäyttöä useista seurantatutkimuksista (esim. Aaltonen ym. 2015, Karvonen & Kestilä 2014, Ahola ym. 2014).

On merkillepantavaa, että erityisesti mielenterveysongelmien vaikutuksesta opiskeluun on hyvin vähän suomalaista tutkimusta, vaikka ne näyttävät olevan merkittävä koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen liittyvä tekijä nuorilla aikuisilla. Riskitekijöiden ohella on tärkeää kiinnittää huomiota myös suojaaviin tekijöihin (Hartley 2010).

Katsauksen perusteella tukea tarvitsevien nuorten ja aikuisten kouluttautumismahdollisuuksia voi parantaa kuntoutuksen keinoin hyödyntämällä tutkimustuloksia siirtymäsuunnittelusta ja tuetusta opiskelusta. Mallit sopivat hyödynnettäviksi niin oppilaitoksiin kuin eri toimijoiden järjestämään kuntoutukseen. Monialaisen yhteistyön tarve korostuu niin koulutukseen pääsemisessä kuin oppilaitoksen tukipalvelujen ja opiskelujärjestelyjen hyödyntämisessä.

## Kirjallisuus

Aaltonen S, Berg P, Ikäheimo S (2014) Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 84.

Aho S & Mäkiäho A (2014) Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus. Raportit ja selvitykset 2014: 8. Tampere: Opetushallitus.

Aho S, Pitkänen S, Vanttaja M (2012) Nuorten työmarkkinatukioikeus ja koulutukseen hakeutuminen. Työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä olevan kouluttautumismallin arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu, Työ ja yrittäjyys, 3, 2012.

Ahola K, Joensuu M, Mattila-Holappa P, Tuisku K, Vahtera J, Virtanen M (2014). Mielenterveysyistä työkyvyttömiä nuorten aikuisten tausta. Suomen Lääkärilehti 69 (50-52), 3441–3448.

Algozzine B, Browder D, Karvonen M, Test DW & Wood WM (2001) Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. Review of Educational Research, 71(2), 219-277.

Amisbarometri 2015. <http://www.amisbarometri.fi/> Tiedot haettu 4.11.2015

Appelqvist-Schmidlechner K, Wessman J, Salmelainen U, Tuulio-Henriksson A, Sipilä N, Ahonen S & Luoma M-L (2015) Nuorten avomuotoinen OPI-mielenterveyskuntoutus. Koettu hyöty ja vaikuttavuus sekä kuntoutusmallin soveltuvuus. Sosiaali- ja terveysturvan selosteita, 92.

Asselin SB (2014) Learning and assistive technologies for college transition. Journal of Vocational Rehabilitation, 40 (3), 223-230.

Asplund R & Vanhala P (2014) Peruskoulutodistuksen varassa olevien nuorten polut työelämään—2000-luvun alussa peruskoulunsa päättäneiden kokemuksia. ETLA Muistio No 23. <http://pub.etla.fi/ETLA-Muistio-Brief-23.pdf>

Atkinson S, Bramley C & Schneider J (2009) Professionals' perceptions of the obstacles to education for people using mental health services. Psychiatric rehabilitation journal, 33(1), 26.

\*Bellamy CD & Mowbray CT (1998) Supported education as an empowerment intervention for people with mental illness. Journal of Community Psychology, 26(5), 401-413.

\*Best LJ, Still M & Cameron G (2008) Supported education: Enabling course completion for people experiencing mental illness. Australian Occupational Therapy Journal, 55(1), 65-68.

Carter EW, Lane KL, Pierson MR & Glaeser B (2006) Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. Exceptional Children, 72(3), 333-346.

Carter EW, Lane KL, Pierson MR & Stang KK (2008) Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. Exceptional Children, 75(1), 55-70.

Carter EW & Lunsford LB (2005) Meaningful work: Improving employment outcomes for transition-age youth with emotional and behavioral disorders. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 49(2), 63-69.

- Cobb RB & Alwell M (2009) Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Cobb RB, Sample PL, Alwell M & Johns NR (2006) Cognitive-behavioral interventions, dropout and youth with disabilities. A systematic review. *Remedial and special education*, 27 (5) 259-275.
- \*Collins ME, Bybee D, & Mowbray CT (1998) Effectiveness of supported education for individuals with psychiatric disabilities: Results from an experimental study. *Community Mental Health Journal*, 34(6), 595-613.
- \*Cook JA & Solomon ML (1993) The community scholar program: An outcome study of supported education for students with severe mental illness. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 17(1), 83-97.
- Denhart H (2008) Deconstructing barriers perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.
- Doren B, Murray C & Gau JM (2014) Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (4), 150-159.
- Ellison ML, Rogers ES & Costa A (2013). Supporting the education goals of young adults with psychiatric disabilities. Tools for system transformation for young adults with psychiatric disabilities: State of the science papers. Worcester, MA: UMMS, Dept of Psychiatry, CMHSR, Transitions RTC.
- Ennals P, Fossey E & Howie L (2015) Postsecondary study and mental ill-health: a meta-synthesis of qualitative research exploring students' lived experiences. *Journal of Mental Health*, 24(2), 111-119.
- Erickson ASG, Noonan PM, Zheng C & Brussow JA (2015) The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45–54.
- Ervamaa S (2014). Kohti onnistunutta nuorisotakuuta. Nuorten ja ammattilaisten näkemyksiä nuorisotakuun toteutuksesta ja kehittämisestä. Helsinki: Allianssi.
- Fall A-M & Roberts G (2012) High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- \*Farley RC & Johnson VA (1999) Enhancing the career exploration and job-seeking skills of secondary students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 22(1), 43-54.
- \*Fernando S, King A & Loney D (2014) Helping them help themselves: supported adult education for persons living with mental illness. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education (Online)*, 27(1), 15.
- Field S, Sarver MD & Shaw SF (2003) Self-Determination a key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
- Grönfors S & Forma P (2003). Lottovoittoa ja harharetkiä. Ammatillinen uudellenkoulutus kirjoitusaineiston valossa. Kuntien eläkevakuutuksen monisteita 2/2003.
- \*Gutman SA, Kerner R, Zombek I, Dulek J & Ramsey CA (2009). Supported education for adults with psychiatric disabilities: Effectiveness of an occupational therapy program. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 245-254.

\*Gutman SA, Schindler VP, Furphy KA, Klein K, Lisak JM & Durham DP (2007) The effectiveness of a supported education program for adults with psychiatric disabilities: The Bridge Program. *Occupational Therapy in Mental Health*, 23(1), 21-38.

Hadjikakou K & Hartas D (2008) Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119..

\*Hagner D, Kurtz A, May J & Cloutier H (2014) Person-Centered Planning for Transition-Aged Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Rehabilitation*, 80(1), 4-10.

Halme N, Perälä ML, Kivimäki H, Fränti J (2012) Mitä Kouluterveyskysely kertoo koulun keskeyttämiseen yhteydessä olevista tekijöistä? <http://www.slideshare.net/Kouluterveyskysely/halme>

Heinonen V (2014). Nuorista aikuisista edelleen suuri osa pelkän perusopetuksen varassa. Teoksessa Gretschel A, Paakkunainen K, Souto AM & Suurpää L (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, 147–149.

Hetherington SA, Durant-Jones L, Johnson K, Nolan K, Smith E, Taylor-Brown S & Tuttle J (2010) The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 163-172.

\*Hoffmann FL & Mastrianni X (1993) The role of supported education in the inpatient treatment of young adults: A two-site comparison. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 17(1), 109-119.

\*Housel DP & Hickey JS (1993) Supported education in a community college for students with psychiatric disabilities: The houston community college model. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 17(1), 41-50.

Härkäpää K, Junttila O, Lindfors O, Järvikoski A (2014) Changes in studying abilities as perceived by students attending psychotherapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(2), 166-180.

Härkäpää K (2005) Tuetun työllistymisen periaatteet ja tuloksellisuus. Teoksessa: Härkäpää K & Peltola U (toim) Maahanmuuttajien työllistymisen tukeminen ja kuntotusluotsaus. Työselosteita 29/2005. Helsinki: Kuntoutussäätiö, 30–50.

Härkäpää K, Harkko J, Lehikoinen T (2013) Työhönvalmennus ja sen kehittämistarpeet. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 238. Helsinki: Kela.

Ilmakunnas I, Kauppinen T, Kestilä L (2015) Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (3), 247–262.

\*Isenwater W, Lanham W & Thornhill H (2002) The college link program: Evaluation of a supported education initiative in great britain. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(1), 43-50.

Janiga SJ & Costenbader V (2002) The Transition From High School to Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities: A Survey of College Service Coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 463–470.

Jauhola L & Miettinen K (2012) Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.



- Jauhola L & Vehviläinen J (2015) Syrjintä Koulutuksessa. Erytistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta. Yhdenvertaisuus. Oikeusministeriön julkaisuja 21/2015. Helsinki: oikeusministeriö.
- Järvikoski A (2013). Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:43.
- Kallio-Ahola M, Sjöholm K, Selkee J (2013) Nuorisotakuu – uusi tapa toimia. Kunnille suunnatun kyselyn tuloksia. Helsinki: Kuntaliitto.
- Karvonen S & Kestilä L (2014). Nuorten aikuisten syrjäytymisvaaraan liittyvä huono-osaisuus. Teoksessa Vaarama M, Karvonen S, Kestilä L, Moisio P, Muuri A (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2014. Helsinki: THL.
- \*Kelly JR & Shogren KA (2014) The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 27-40.
- Kettunen H & Villa T (2013) Katsaus opiskelijabarometrin teemoihin. Teoksessa Saari J & Kettunen H (toim.) *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Kirjavainen T & Pulkkinen J (2013). Erytisopetus perusopetuksessa. Tarkastuskertomus 8/2013. Helsinki: VTV.
- Kohler PD & Field S (2003) Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kokko S & Montonen E (2014) Näkövammaisen opiskelijan arki – ruusuja, risuja, kokemuksia ja komer-venkkejä. Näkövammaisten Keskusliitto ry.  
<http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nakeminen/julkaisu/nakovammaisen-opiskelijan-arki>
- Konrad M, Fowler CH, Walker AR, Test DW & Wood WM (2007) Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113.
- Koramo M & Vehviläinen J (2015) Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 3/2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeamäki J (2010) Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Korkeamäki J (2015) Nuorisotakuu haastaa kuntoutuksen. *Kuntoutus* 38 (1): 28–34.
- Korkeamäki, J. (2011) Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus* 31 (2011): 2.
- Lavikainen A (2014) Huonokuuloisten ja kuurojen opiskelijoiden toisen asteen opinnoissa kohtaamat haasteet ja tuki opintojen aikana. Kuuloliitto ry.
- Lavikainen E (2014) Monenlaisia nuoria, yhdenlaisia toiveita. Teoksessa Gretschel A, Paakkunainen K, Souto AM & Suurpää L (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, 177–182.

Luopa P, Kivimäki H, Matikka A, Vilkki S, Jokela J, Laukkarinen E, Paananen R (2014) Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Helsinki: THL.

Lämsä R, Santalahti P, Haravuori H, Pentinmikko A, Tuulio-Henriksson A, Huurre T, Marttunen M (2015) Neuropsykiatrisesti oireilevien nuorten hoito- ja kuntoutuspolut Suomessa. Työpapereita 78. Helsinki: Kela.

Malin A, Sulkunen S, Laine K (2013) PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19.

\*Martin JE, van Dycke JL, Christensen WR, Greene BA, Gardner JE & Lovett DL (2006) Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316.

\*McConnell J (1999) Parents, adolescents, and career plans of visually impaired students. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(8), 498-515.

Megivern D, Pellerito S, & Mowbray C (2003) Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26 (3), 217.

Mehtäläinen, J. (2005). Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 11.

Miettinen K (2014) Oppimisen yhteispeli -hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Opetushallituksen raportit ja selvitykset 15/2014.

Morningstar ME, Frey BB, Noonan PM, Ng J, Clavenna-Deane B, Graves P, Kellems R, McCall Z, Pearson M, Bjorkman Wade D & Williams-Diehm K (2010) A preliminary investigation of the relationship of transition preparation and self-determination for students with disabilities in postsecondary educational settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 80-94.

\*Morrison I & Clift SM (2006) Mental health promotion through supported further education: The value of antonovsky's salutogenic model of health. *Health Education*, 106(5), 365-380.

\*Mowbray CT, Bybee D & Collins ME (2001) Follow-up client satisfaction in a supported education program. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 24(3), 237-247.

\*Mowbray CT, Korevaar L & Bellamy CD (2002) Supported education: An innovation in psychiatric rehabilitation practice. Results from the United States and the Netherlands. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 21(2), 111-129.

Mowbray CT, Megivern D & Holter MC (2003) Supported education programming for adults with psychiatric disabilities: Results from a national survey. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(2), 159-167.

Mullins L & Preyde M (2013) The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.

Murray C, Lombardi A & Kosty D (2014) Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(1), 31-44.

Musset P (2015): OECD Skills Studies. Data Policy Reviews of Adult Skills: Finland.

Myrskylä, P. (2012). Hukassa. Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA analyysi 19.

Määttä M & Määttä A (toim) (2015) Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015.

Määttä S & Salmi E (2014) Ammattiopistolaisten motivaatio tutkimuksen valossa. Teoksessa Määttä S, Kiiveri L, Kairaluoma L (toim) Otetta opintoihin. Jyväskylä: NMI.

Niemelä A (2007) Joutuu vähän taisteleen. Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Niemi AM, Mietola R & Helakorpi J (2010). Erityisluokka elämäkulussa. Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Helsinki: Sisäministeriön julkaisu 1/2010.

\*Nuechterlein KH, Subotnik KL, Turner LR & Ventura J (2008) Individual placement and support for individuals with recent-onset schizophrenia: integrating supported education and supported employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31 (4), 340-349.

OPH (2015). Koulutuksen perusteet. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus. Määräys 5/011/2015

OPH (2013). Koulutuksen järjestäjille keinoja puuttua opiskeluun soveltumattomuuteen. Oppaat ja käsikirjat 2013:1. Opetushallitus.

\*Pettella C, Tarnoczy DL. & Geller D (1996) Supported education: Functional techniques for success. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(1), 37-41.

Pirttimaa R, Takala M & Ladonlahti T (2015) Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1).

Reschly AL & Christenson SL (2006) Prediction of dropout among students with mild disabilities. A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27 (5), 276-292.

Roberts KD (2010) Topic areas to consider when planning transition from high school to postsecondary education for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 158-162.

\*Robson E, Waghorn G, Sherring J & Morris A (2010) Preliminary outcomes from an individualised supported education programme delivered by a community mental health service. *The British Journal of Occupational Therapy*, 73(10), 481-486.

\*Russell AC & Strauss S (2004) Career advancement resources (CAR): Supported education as a career development strategy. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 7(3), 249-264.

Saari P & Forma P (2003) Tutkimus ammatillisesta uudelleen koulutuksesta ja sen vaikuttavuudesta kunta-alalla. *Kuntien työeläkevakuutuksen monisteita* 1/2003.

Salminen A (2011) Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. *Opetusjulkaisuja* 62, *Julkisjohtaminen* 4. Vaasan yliopisto, Vaasa.

Salzer MS, Wick LC & Rogers JA (2008) Familiarity with and use of accommodations and supports among postsecondary students with mental illnesses. *Psychiatric Services*, 59(4), 370-375.

- \*Sasson R, Grinshpoon A, Lachman M & Ponizovsky A (2005) A program of supported education for adult Israeli students with schizophrenia. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 29(2), 139-141.
- Seo H, Wehmeyer ML, Palmer SB & Little TD (2015) A two-group confirmatory factor analysis of the the Arc's self-determination scale with students with emotional/behavioral disorders or learning disabilities.
- Schindler VP & Kientz M (2013) Supports and barriers to higher education and employment for individuals diagnosed with mental illness. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39(1), 29-41.
- \*Schindler VP & Sauerwald C (2013): Outcomes of a 4-year program with higher education and employment goals for individuals diagnosed with mental illness. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 46(3), 325-336.
- Shaw SF & Dukes LL (2013) Transition to postsecondary education: A call for evidence-based practice. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 51-57.
- Shaw SF (2009) Transition to postsecondary education. *Focus on exceptional children*, 42(2), 1..
- Shogren KA, Wehmeyer ML, Palmer SB, Soukup JH, Little TD, Garner N & Lawrence M (2007) Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 488-510.
- \*Sinclair MF, Christenson SL, Evelo DL & Hurley CM (1998) Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65 (1), 7-21.
- \*Sinclair MF, Christenson SL & Thurlow ML (2005) Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482.
- Sipilä N, Kestilä L, Martikainen P (2011) Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen: mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? *Yhteiskuntapolitiikka* 76(2).
- Souto, AM (2013). Toiselta asteelta pudonneet vai pudotetut? Näkökulmia ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen. Teoksessa Marina Punamäki & Jussi Ronkainen (toim.) *Nuoret ja syrjäytymien Itä-Suomessa*. Mikkelin ammattikorkeakoulu, 107–129.
- Strnadová I, Hájková V & Květoňová L (2015) Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level—a reality or a distant dream?. *International Journal of Inclusive Education*, (painossa), 1-16.
- \*Taylor-Ritzler T, Balcazar FE, Keys CB, Hayes E, Garate-Serafini T & Ryerson Espino S (2001) Promoting attainment of transition-related goals among low-income ethnic minority students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(2), 147-167.
- Tinklin T, Riddell S & Wilson A (2005) Support for students with mental health difficulties in higher education: The students' perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(4), 495-512.
- Tuusa M & Ala-Kauhaluoma M (2014). *Selvitys nuorten sosiaalisesta kuntoutuksesta*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2014:42. Helsinki: sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Tuusa M, Pitkänen S, Shemeikka R, Korkeamäki J, Harju H, Saares A, Pulliainen M, Kettunen A, Piirainen K (2014). *Yhdessä tekeminen tuottaa tuloksia*. Nuorisotakuun tutkimuksellisen tuen loppuraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu, Työ ja yrittäjyys 15/2014.

Törmäkangas L, Autti-Rämö I, Tuulio-Henriksson A, Merikukka M, Ristikari T, Paananen R, Gissler M (2015) Kelan järjestämä kuntoutus vuonna 1987 syntyneille. Työpapereita 78/2015. Helsinki: Kela.

Unger KV (1990) Supported postsecondary education for people with mental illness. *American Rehabilitation*, 16, 10–14.

\*Unger KV, Anthony WA, Sciarappa K & Rogers ES (1991) A supported education program for young adults with long-term mental illness. *Hospital & Community Psychiatry*, 42(8), 838-842.

\*Unger KV & Pardee R (2002) Outcome measures across program sites for postsecondary supported education programs. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25 (3), 299-303.

United States Department of Education (2012) Office of special education and rehabilitative services, office of special education programs. 31<sup>st</sup> annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2009. Washington D.C.

<http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2014/parts-b-c/36th-idea-arc.pdf> Haettu 22.10.2015

\*Van Reusen AK & Bos CS (1994) Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional Children*, 60(5), 466-475.

Villa T & Lavikainen E (2015). Eriyinen polku tulevaisuuteen - selvitys koulutus- ja urapoluista henkilöiltä, joilla on ADHD tai Aspergerin oireyhtymä. *Otus* 52/2015

Wagner M & Newman L (2012) Longitudinal transition outcomes of youth with emotional disturbances. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35(3), 199-208.

Wehmeyer ML (1999) A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.

\*Wehmeyer ML., Palmer SB, Shogren K, Williams-Diehm K & Soukup JH (2010) Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195–210.

## Hankelähteet

**Ammatillinen erityisopetus.** Jauhola L & Miettinen K (2012) Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

**Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma:** Koramo M & Vehviläinen J (2015) Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014. Opetushallituksen raportit ja selvitykset, 3/2015.

**Ammattiosaamista välityömarkkinoilta:** <http://www.bao.fi/ammattiopisto/kehittaminen-hankkeet/paattyneet-hankkeet/ammattiosaamista-valityomarkkinoilta/>

**Avoin Ammattiopisto:** <http://www.avoinammattiopisto.fi/index.php>

**Campus Conexus II:** <http://www.campusconexus.fi/>

**Case-koulutusvalmennus:** Ahvenjärvi H-R (Työllisyysfoorumi 5.6.2015) Case-koulutusvalmennus. <http://www.slideshare.net/hahvenjarvi/case-koulutusvalmennus-562015>

**ELECT-projekti:** Käsikirja Mielenterveyskuntoutujien opiskelun tukemiseen - ELECT-projekti 2007–2009, [http://www.elect-project.eu/dl/elect\\_projekti\\_fi\\_net.pdf](http://www.elect-project.eu/dl/elect_projekti_fi_net.pdf)

**Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK):** <http://www.esok.fi/esok-hanke>

**Joensuun ja Outokummun työllistämisen kuntakokeilu:** <http://www.joensuu.fi/kuntakokeilu>

**Kemiläinen työllistämismalli:** <http://www.kemi.fi/tyollisyyspalvelut/kuntakokeilu/>

**Keuruun työkanava:** <http://www.keuruu.fi/asukkaat/sosiaali-ja-terveys/tyollisyyspalvelut/hankkeet/273-keuruun-tyokanava>

**Koulutusneuvonta, Hyvän mielen talo r.y.:** Hiissa M (2004) Koulutusneuvonta – tietoa, tukea ja kannustusta opintoihin. Teoksessa Veijalainen S & Vuorela M (toim.) Opintie työelämään. Mielenterveyden keskusliitto.

**Kuopio-pilotti:** <http://kuopio-pilotti.kuopio.fi/etusivu>

**Lukineuvola:** Ala-Kauhaluoma M, Laurila H, Haapsalo S (2008) Oppimisvaikeudet tukipalvelun haasteena. Kuntoutussäätiön työselosteita 35/2008; Miten Lukineuvolat onnistuivat? [http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2012/01/Miten-Lukineuvola-onnistui\\_LS2\\_2007-08.pdf](http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2012/01/Miten-Lukineuvola-onnistui_LS2_2007-08.pdf)

**Mahis työhön** <http://www.validia-ammattiopisto.fi/mahis/materiaalit.html>

**MAST-hanke:** MASTiaisia – maakunnallinen ohjausmalli käytössä ja käytännöissä [http://www.mastohjaus.fi/pdf/MAST\\_loppujulkaisu\\_netti.pdf](http://www.mastohjaus.fi/pdf/MAST_loppujulkaisu_netti.pdf)

**Motivoimaa:** <http://www.nmi.fi/fi/projektit/paattyneet/motivoimaa-hanke>; Määttä S, Kiiveri L, Kairaluoma L (toim) Otetta opintoihin. Jyväskylä: NMI.

## **Nuorten aikuisten lukivaikeuden neuropsykologinen kuntoutus – tuloksellisuuden arviointi**

Kuntoutussäätiön hankerekisteri:

[http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/hankkeet/hankerekisteri](http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus_ja_kehittaminen/hankkeet/hankerekisteri)

**Nuorten tuki, Avoin ammattiopisto ja Ohjaamo:** Unelmoi, onnistu ja uskalla. Nuorten tuki -hankkeen kehittämistyön tuloksia. <http://issuu.com/pkky/docs/nuortentuki-2014>

## **NUTTU – Nuoret tuella työelämään:**

[http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/hankkeet/nuttu -  
\\_nuoret tuella tyoelamaan](http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus_ja_kehittaminen/hankkeet/nuttu_-_nuoret_tuella_tyoelamaan)

**Oma väylä, Kognitiivisen kuntoutuksen kehittämishanke:** Kelan kehittämishankkeet

<http://www.kela.fi/meneillaan-olevat-hankkeet>

**Opi oppimaan:** Korkeamäki J, Reuter A, Haapasalo S (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistus, arviointi ja kuntoutus. Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010; Kuntoutussäätiön hankerekisteri [http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/hankkeet/hankerekisteri](http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus_ja_kehittaminen/hankkeet/hankerekisteri)

## **OPI-hanke ja Oppimisen yhteispeli -hanke:**

Appelqvist-Schmidlechner K, Wessman J, Salmelainen U, Tuulio-Henriksson A, Sipilä N, Ahonen S & Luoma M-L (2015) Nuorten avomuotoinen OPI-mielenterveyskuntoutus. Koettu hyöty ja vaikuttavuus sekä kuntoutusmallin soveltuvuus. Sosiaali- ja terveysturvan selosteita, 92

Kiipulasäätiö: Oli syy tulla kouluun - Oppimisen ja kuntoutuksen yhteispeliä oppilaitoksen arjessa.

Miettinen K (2014) Oppimisen yhteispeli -hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Opetushallituksen raportit ja selvitykset 15/2014.

**Oppimisvalmennus (NAO):** Kuntoutussäätiön hankerekisteri

[http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus\\_ja\\_kehittaminen/hankkeet/hankerekisteri](http://www.kuntoutussaatio.fi/tutkimus_ja_kehittaminen/hankkeet/hankerekisteri)

**Oppituki:** Oppituki-hankkeen loppuraportti. <http://oppituki.fi>

**Osaava ohjaus:** [www.opinovi.fi](http://www.opinovi.fi), Skarpataan ja harpataan. Osaava ohjaus -projekti 2013.

**Paikka auki – RAY** <http://paikkaauki.fi/>

**Porin seudun kuntakokeilu:** <http://www.pori.fi/tyollisyydenhoito/kuntakokeilu.html>

**Suunto-projekti:** Suunto-projektin loppuraportti: <https://www.ely-keskus.fi/web/ely/lappi-suuntoraportit#.VkRxcrfhDcs>

**Tsemppari - Nuorten Aikalisä:** Jauhola L & Miettinen K (2012) Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Helsinki: Opetushallituksen raportit ja selvitykset 7/2012.

**Tuettu oppisopimus:** Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa – tuetun oppisopimuksen käsikirja. <http://www.tuettuoppisopimus.fi/>

**Työraide:** [http://www.vantaa.fi/tyo\\_ja\\_elinkeinot/tyollisyysasiat/tyoraide](http://www.vantaa.fi/tyo_ja_elinkeinot/tyollisyysasiat/tyoraide)

**Uusia tuulia:** <http://niemikoti.fi/projektit/paeaettyneet-projektit/uusia-tuulia-projekti0/>

**Valtti - valmis tutkinto työelämävalttina:** <http://valmistu.net/>

**Voimavaravalmennus:** Rinta-Jouppi J (2012) Voimavaravalmennuksen käyttö kuntoutuksessa. Teoksessa Vuorikuru I (toim.) Mielenterveyskuntoutus ja työhönpaluu. 67-82.

**YTY – yksilöllisten opintopolkujen toteuttaminen yhteistyössä:** <http://www.keskuspuisto.fi/yty>

### **Sähköpostitiedustelut**

Ahonen, Karoliina, työ- ja koulutusvalmentaja, Mielenterveyden keskusliitto

Jäppinen, Tiina, toimittaja, Vates-säätiö

Kettle Vilma, opintovalmentaja, Eskot ry

Määttä Mirja, tutkija, Kohtaamo-hanke

Rinta-Jouppi, Jyrki, työ- ja koulutusvalmentaja, Mielenterveyden keskusliitto

Ruuth Mari, projektikoordinaattori, Sosiaalisen kuntoutuksen kehittämishanke, Kuntoutussäätiö

Özbas Mirka, opintovalmentaja, Lahden Klubitalo



## Liite 1. Siirtymäsuunnittelun tukemiseen kohdistetut kansainväliset interventiot: kohderyhmät ja toiminnan kuvaus.

Nimi	Interventio/Malli	Kohderyhmä	Toiminnan kuvaus
Van Reusen AK & Bos CS (1994): Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction	IEP Participation Strategy	Nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia. Yleistettävissä kaikkiin erityistä tukea tarvitseviin nuoriin, joilla on riittävät kyvyt osallistua oman koulutuksensa suunnitteluun.	Opiskelijoille opetetaan strategia, jonka tavoitteena on lisätä heidän aktiivista osallistumistaan IEP-suunnitteluun. Tarkoituksena on tarjota heille väline tunnistaa ja organisoida IEP:n kannalta merkityksellistä informaatiota ja tuoda sitä esiin tapaamisessa. 1. Opiskelijan oppimisvavuudet ja -haasteet, tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet kootaan inventaariolomakkeeseen, joka otetaan mukaan IEP-tapaamiseen. 2. Opiskelijalle ja tämän huoltajalle opetetaan kommunikaatiostrategioita (esim. aktiivinen kuuntelu), jotka ovat aktiivisen osallistumisen tukena IEP-konferenssissa. 3. Interventio aloitetaan opiskelijan kanssa (3 peräkkäisenä päivänä n. 1 h, 3-5 opiskelijaa ryhmässä), ja sitä jatketaan huoltajan kanssa (2 h, 2-4 opiskelijaa ja heidän huoltajansa). 4. Opiskelijat ja huoltajat vertailevat tekemiään inventaarioita ja keskustelivat niiden yhtäläisyyksistä ja eroista. 5. Simuloitu IEP-tapaaminen.
Taylor-Ritzler T, Balcazar FE, Keys CB, Hayes E, Garate-Serafini T & Ryerson Espino S (2001): Promoting attainment of transition-related goals among low-income ethnic minority students with disabilities	Choices-in-Transition Intervention	Urbaanin, vähän resursseja tarjoavan high schoolin vähemmistöasemassa olevat vammaiset nuoret	1. Opiskelijoita rohkaistiin asettamaan henkilökohtaisesti merkittäviä siirtymätavoitteita erityisesti koulutukseen, työllistymiseen ja itsenäiseen asumiseen liittyen. 2. Konkreettista harjoitusta avun hakemisessa käymällä avunhakemistilanne läpi askel askeleelta. 3. Palveluohjaajat tarjosivat tukea tavoitteiden saavuttamisessa ja edistivät huoltajien ja muiden ammattilaisten osallistumista siirtymävaiheessa.
Martin JE, Van Dycke JL, Christensen WR, Greene BA, Gardner JE & Lovett DL (2006): Increasing student participation in IEP Meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice	Self-Directed IEP	12-18-vuotiaat (middle ja high school) nuoret, joilla oppimisvaikeuksia, kehitysvammaisuutta tai emotionaalaisia/käyttäytymisen vaikeuksia.	Opettajat opettivat Self-Directed IEP -ohjelmaa, joka koostuu IEP-prosessia suoraan kuvaavista 11 askeleesta, joiden tavoitteena on tehdä IEP-tapaamisesta opiskelija-, ei opettajajohtoinen. Opiskelijaa harjoitetaan ottamaan johtava rooli tapaamisessa alkaen itsensä ja muiden paikallaolijoiden esittelystä. Muita askeleita ovat mm. katsaus aiempiin tavoitteisiin ja kehitykseen, palautteen kysyminen, tukitoimien tarpeen ilmaiseminen, kykyjen ja haasteiden sekä tavoitteiden ja mahdollisuuksien ilmaiseminen. Opettajat opettivat ohjelman joko yhdessä pitkässä sessiossa tai useampien päivien tai viikkojen aikana.

Farley RC & Johnson VA (1999): Enhancing the career exploration and job-seeking skills of secondary students with disabilities	career exploration and job-seeking skills instructional program	15-18-vuotiaat (high school luokat 10-12) vammaiset nuoret. Suurimmalla osalla lievää kehitysvammaisuutta, oppimisvaikeuksia, ortopedisia tai aistinelinten sairauksia.	1. Keskimäärin 12 tuntia ohjausta ammatillisen itsetuntemuksen, päätöksenteon ja itseluottamuksen vahvistamiseksi. Toiminta osin ryhmä- ja osin yksilömuotoista. 2. Yhteensä n. 35 tuntia opetusta tehokkaasta ja positiivisesta itseilmaisusta työhakemuksessa ja -haastattelussa.
Hagner D, May J, Kurtz A & Cloutier H (2014): Person-centered planning for transition-aged youth with autism spectrum disorders		Yli 16-vuotiaat high school -tason erityisopetuksessa olevat nuoret, joilla autismin kirjon häiriö	Keskimäärin 6 kahden tunnin mittaista tapaamista, jossa läsnä oli opiskelijan ja koulutetun fasilitaattorin lisäksi vaihteleva joukko huoltajia, muita opiskelijan läheisiksi kokemia henkilöitä ja kuntoutuksen tai opetuksen ammattilaisia. Tapaamisissa käytiin läpi seuraavia osa-alueita: 1. Esittely ja henkilökohtainen historia, 2. Uraprofiili: Taidot, saavutukset ja ominaisuudet, 3. Uraprofiili: mielenkiinnon kohteet ja unelmat, 4. Tulevaisuudennäkymät, resurssit ja esteet, 5. Siirtyä ja uratavoitteet, 6. Urasuunnittelu ja työkokemukseen tähtäävä toiminta.
McConnell J (1999) Parents, adolescents and career plans of visually impaired students.		15-18-vuotiaat (high school luokat 10-12) näkövammaiset nuoret.	Intervention ytimessä oli vahvistaa vanhempien osallistumista oppilaan urasuunnitteluun. Opiskelijoiden ja heidän vanhempiensa käyttöön annettiin neljä työkirjaa. Vanhempien opaskirjassa rohkaistiin vanhempia kehittämään aktiivinen, lämmin, tasapainoinen ja vastavuoroinen yhteistyösuhde lapseensa. Toisessa työkirjassa ohjattiin tutkimaan ja tunnistamaan mielenkiinnon kohteita, arvoja ja vahvuuksia, joiden pohjalta kolmas työkirja ohjasi tutkimaan ja tekemään uraa koskevia mahdollisuuksia ja valintoja. Neljännessä työkirjassa esiteltiin strategioita erilaisten uratavoitteiden toteuttamiseen. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien mukaan työkirjojen täyttämiseen käytettiin yhteensä 8-21 tuntia.

## Liite 2. Siirtymäsuunnittelun tukemiseen kohdistuvat kansainväliset interventiot: vaikuttavuustutkimusten tulokset.

Nimi	Interventio/Malli	Tulokset	Arviointimenetelmät/Aineisto/Otoskoko
Van Reusen AK & Bos CS (1994): Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction	IEP Participation Strategy	1. Interventioiryhmän opiskelijat osallistuivat aktiivisemmin keskusteluun IEP-tapaamisissaan kuin kontrastiryhmän opiskelijat. 2. He nimesivät useampia tavoitteita ja toivat esille enemmän tietoa omista vahvuuksistaan ja haasteistaan. 3. Tutkijat ja opettajat totesivat myös, että IEP-tapaamisten sävy oli positiivisempi, ja tapaamisissa keskityttiin enemmän siihen, mitä opiskelija pystyi tekemään kuin siihen, mitä hän ei pystynyt tekemään	Osallistujat (n=21) jaettiin satunnaisesti interventio- ja kontrastiryhmään. Kontrastiryhmä sai ennen IEP-tapaamista tietoa IEP:n merkityksestä ja tavoitteista, mutta ei strategiaharjoitusta. Opiskelijan osallistumista arvioitiin tapaamisesta tehdyn nauhoituksen, suunnitelman kirjausten ja vanhempien sekä opettajien arvioinnin perusteella.
Taylor-Ritzler T, Balcazar FE, Keys CB, Hayes E, Garate-Serafini T & Ryerson Espino S (2001): Promoting attainment of transition-related goals among low-income ethnic minority students with disabilities	Choices-in-Transition Intervention	Intervention lopussa opiskelijoiden avunhakemistaidot olivat kasvaneet merkittävästi. 85% opiskelijoista oli saavuttanut ainakin yhden tavoitteensa, 44% kaikki tavoitteensa. Apua haettiin keskimäärin 21% tavoitteiden saavuttamiseen ja saatiin (hakemisen jälkeen tai hakematta) 84% tavoitteista. Avun saaminen oli yhteydessä tavoitteiden toteutumiseen.	Intervention osallistuneiden (n=41) avunhakemistaitoja arvioitiin ennen intervention alussa, sen jälkeen sekä 6 kk myöhemmin. Palveluohjaajat arvioivat nuorten tavoitteiden asettamista ja avunhakemistaitoja roolipelitilanteissa. Tietoja avun hakemisesta ja saamisesta kerättiin opiskelijoilta.
Martin JE, Van Dycke JL, Christensen WR, Greene BA, Gardner JE & Lovett DL (2006): Increasing student participation in IEP Meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice	Self-Directed IEP	1. Intervention jälkeen opiskelijat osallistuivat huomattavasti aktiivisemmin IEP-tapaamiinsa kuin ennen interventiota ja kontrolliryhmään verrattuna. He ottivat tapaamisessa johtavan roolin ja ilmaisivat aktiivisemmin mielenkiinnon kohteensa, kykynsä ja haasteensa eri osa-alueilla. 2. Interventioiryhmä suhtautui tapaamisiin positiivisemmin kuin kontrolliryhmä. 3. Heidän siirtymätavoitteensa olivat konkreettisempia. 4. Interventiolla ei ollut vaikutusta siihen, kuinka paljon tapaamisessa käsiteltiin siirtymään liittyviä kysymyksiä. 5. Siirtymäkeskusteluja johti 50% ajasta erityisopettaja, opiskelijat osallistuivat vain 10% siirtymäkeskustelusta.	Osallistujat (n=130) jaettiin satunnaisesti interventio- tai kontrolliryhmään. IEP-tapaamisen aikana tietoja kerättiin havainnoimalla ja tapaamisen jälkeen opiskelijoille ja heidän vanhemmilleen teetettiin kysely.
Farley RC & Johnson VA (1999): Enhancing the career exploration and job-seeking skills of secondary students with disabilities	career exploration and job-seeking skills instructional program	1. Opiskelijoiden ammatillinen itsetuntemus ei kehittynyt intervention seurauksena kontrolliryhmään verrattuna. 2. Intervention osallistuneiden luottamus omaan kykynsä tehdä uraa koskevia päätöksiä oli korkeampi kuin kontrolliryhmällä ja he olivat uran suhteen päättäväisempiä. 3. Intervention osallistuminen kehitti heidän kykyään esitellä itsensä työhakemuksessa ja suoriutua työhaastattelusta.	Osallistujat (n=38) jaettiin satunnaisesti interventio- ja kontrolliryhmään. Tietoja kerättiin opiskelijoilta itsearviointikyselyinä ennen ja jälkeen intervention.
Hagner D, May J, Kurtz A & Cloutier H (2014): Person-centered planning for transition-aged youth with autism spectrum disorders		Intervention saadun kokemuksen perusteella tutkijat toteavat, että opiskelijakeskeinen suunnittelu on tärkeä työkalu myös autismin kirjon häiriöitä sairastavien oppilaiden siirtymäsuunnittelussa.	N=48. Koulutettu fasilitaattori keräsi havainnoimalla tietoa suunnittelutapaamisten aikana.
McConnell J (1999): Parents, adolescents and career plans of visually impaired students.		Nuorten ammatinvalintaa koskevat päätökset kirkastuivat ja vahvistuivat intervention seurauksena. Vanhemmat arvioivat, että nuorten itsetunto, itsetuntemus, motivaatio, valmistautuminen ja suunnittelutaito kehittivät intervention aikana.	Osallistujat jaettiin kahteen ryhmään, joista kumpikin osallistui intervention eri aikoina (ryhmä A osallistui intervention, ryhmä B toimi kontrolliryhmänä ja toisinpäin). Tietoa oppilaiden urasuunnitelmista sekä lasten ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta kerättiin kyselylomakkeilla, minkä lisäksi oppilaita ja heidän vanhempiaan haastateltiin intervention jälkeen. N=20 oppilasta ja heidän vanhempansa.

### Liite 3. Kansainväliset tuetun opiskelun interventiot: kohderyhmät ja toiminnan kuvaus.

Nimi	Maa	Kohderyhmä ja intervention koulutustaso	Intervention nimi ja toteutustapa	Henkilökunnan koulutus	Toiminnan sisältö	Frekvenssi
Sasson R, Grinshpoon A, Lachman M & Ponizovsky A (2005): A program of supported education for adult Israeli students with schizophrenia	Israel	18-65-vuotiaat, joilla skitsofreniadiagnosi. Toisen asteen tutkinto.	Luokkahuonemalli. Järjestetty aikuisopetukseen erikoistuneessa toisen asteen oppilaitoksessa.	Oppilaitoksen opettajat, sosiaalityöntekijä ja toimintaterapeutteja.	Opetussuunnitelman mukaista opetusta. Sosiaalityöntekijä ja ammatinvalinnanohjaaja ohjasivat 15-25 oppilaan ryhmiä ryhmäkoheesio ja opiskelijoiden integraation edistämiseksi.	Kurssien kesto oli 72 oppituntia 3-6 kuukauden ajalla, 3-4 tunnin sessioissa 1-2 kertaa viikossa.
Unger KV, Anthony WA, Sciarappa K, Rogers ES (1991): A supported education program for young adults with long-term mental illness	USA	18-35-vuotiaat, joiden mielenterveydenhäiriö estänyt toimimasta iänmukaisissa rooleissa. Korkea-asteen tutkinto.	<i>Continuing Education Program.</i> Luokkahuonemalli. Järjestetty yliopiston tiloissa.	Maisteritasoisia ohjaajia, joilla kokemusta mielenterveyspotilaista ja koulutus luokkahuone-interventioihin, lisäksi apuna opiskelijoita.	Kehitettiin opiskelijoiden taitoja valita, kehittää ja toteuttaa urasuunnitelma. Opetussuunnitelmassa neljän urasuunnittelun osa-aluetta: 1) oman osaamisen profilointi, 2) mahdollisuuksien ja omien intressien kartoittaminen 3) pitkän tähtäimen spesifien uratavoitteiden suunnittelu ja asettaminen 4) osaamisen ja resurssien suuntaaminen kohti tavoitteita. Lisäksi tuettiin opiskelijoita oppituntien ulkopuolella esim. avustamalla sosiaalipalveluiden, asumisen ja läheteiden saamisen kanssa.	16 kuukauden ajan 3 kertaa viikossa, 2½ tunnin sessioissa.
Fernando S, King A & Loney D (2014): Helping them help themselves: supported adult education for persons living with mental illness	Kanada	Väh. 21-vuotiaat avo- ja osastohoitopotilaat. Toisen tai korkea-asteen tutkinto.	<i>Ontario Shores Supported Education Program.</i> Luokkahuonemalli. Järjestetty sairaalan tiloissa.	Vapaaehtoisia ja vertaistutoreita tukemassa vakituista henkilökuntaa.	Opetusta ja tukea seuraavissa aiheissa: englanti toisena kielenä, tietokonetaidot, matematiikka, lukeminen, kirjoittaminen. Mahdollisuus suorittaa toisen ja korkeamman asteen opintoja.	Päivittäin 2 tuntia kerrallaan.
Morrison I & Clift SM (2006): Mental health promotion through supported further education: The value of Antonovsky's salutogenic model of health	UK	Diagnoseja mm. skitsofrenia, bipolaarihäiriö, masennus ja tunne-elämän häiriöt. Korkea-asteen tutkinto.	Luokkahuonemalli. Kursseja ensin terveydenhuollon piirissä, sitten yliopistolla. Tukea tarpeen vaatiessa myös mainstream-opintojen aloittamisen jälkeen.	Ei tietoa.	Tavoitteena kehittää ongelmanratkaisun taitoja, yhteistyötaitoja, vastuuta omasta oppimisesta ja kykyä käyttää hyväksi saatavilla olevaa teknologiaa. Henkilökohtainen tutori avustaa tavoitteiden asettamisessa, toiminnan suunnittelemisessa ja informaatiopalvelujen käyttämisessä oppimisen tukena. Kouluavustajan/tukiopettajan palveluita. Koulutus- ja uraohjausta.	Ei tietoa.
Pettella C, Tarnoczy DL & Geller D (1996): Supported education: functional techniques for success	USA	Yli 18-vuotiaat, joilla mielenterveyshäiriödiagnosi. Korkea-asteen tutkinto.	<i>The Kennedy Center's Supported Education Program.</i> Liikkuvan tuen malli.	Henkilökunnan koulutuksesta ei tietoa, työskentelevät yhteistyössä psykologin kanssa.	Intervention osallistuvia opiskelijoita tuetaan korkeakouluopintojen eri vaiheissa alkaen sopivan koulutusohjelman valitsemisesta. Intervention piirissä järjestetään vertaistukiryhmiä ja kesätyöpajoja sekä tuetaan opiskelijan taitoja arjen ja opintojen hallinnassa. Ohjelman painotukset ovat auttavien tahojen välisessä yhteistyössä sekä opiskelijan itsenäisyyden tukemisessa.	Ei tietoa.

Best LJ, Still M & Cameron G (2008): Supported education: enabling course completion for people experiencing mental illness	Australia	Mielenterveyspalvelujen asiakkaat, osallistuneista 75% skitsofrenia. Ammatillinen koulutus.	Luokkahuonemalli. Järjestetty mielenterveyspalveluiden ja oppilaitoksen yhteistyönä.	Opettajat, toimintaterapeutti.	Osallistujat opiskelivat joko puutarhanhoitoa, ravintolaa tai tietotekniikkaa. Luokkahuoneessa tarjottiin tukea ja neuvontaa oireiden hallintaan sekä sopeutumiseen. Heitä autettiin urasuunnittelussa ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisessa. Heidän läsnäoloon ja osallistumisestaan kurseille seurattiin tarkasti, ja toimittiin yhteistyössä kliinisen hoidon koordinaattorin kanssa. Opettajat saivat psykoedukaatiota ja tukea opiskelijoiden erityisvaatimuksiin vastaamisessa.	Kurssista riippuen 2-5 tuntia viikossa korkeintaan 2 vuotta.
Mowbray CT, Korevaar L & Bellamy CD (2002): Supported education: an innovation in psychiatric rehabilitation practice. Results from the United States and the Netherlands.	Alankomaat	Yli 16-vuotiaat halukkaat, joilla toimintakykyä merkittävästi rajoittava mielenterveyden häiriö. Korkea-asteen tutkinto.	<i>The Rotterdam Supported Education Program.</i> Luokkahuonemalli, johon yhdistetty paikallista ja liikkuvaa tukea.	Ei tietoa	Valmisteluluokka tarjoaa opiskelijoille kokemuksen todellisessa luokkahuoneessa työskentelystä. Sen toiminta tähtää opiskelijoiden henkilökohtaisten koulutustavoitteiden muotoutumiseen, opiskelijan rooliin sopeutumiseen, itsetunnon vahvistumiseen ja oppilaitoksen tarjoamien palveluiden hyödyntämiseen. Tukipalvelut varsinaisen opiskelun aikana omalla kampuksella tai sen ulkopuolella psykiatrisen kuntoutuksen palveluissa.	Valmisteluluokka 2 kertaa viikossa, 5% tuntia kerrallaan, 16 viikon ajan ennen kuin oppilaitosten haut alkavat. Kesän aikana kolme yhden päivän tapaamista. Myöhemmät tukipalvelut ovat opiskelijan käytettävissä niin kauan kuin hän haluaa.
Cook JA & Solomon ML (1993): The Community Scholar Program: an outcome study of supported education for students with severe mental illness	USA	Psykiatrisen kuntoutuksen asiakkaat. Korkea-asteen tutkinto.	<i>Community Scholar Program.</i> Luokkahuonemalli, johon yhdistetty paikallista ja liikkuvaa tukea.	Ei tietoa.	1. Työuraa ja koulutusta koskevien päätösten tekeminen, apuna erilaisia testejä. 2. Matemaattisten taitojen ja lukemisen lisäopetuksen tarpeen arviointi ja järjestäminen. 3. Opiskeluun valmistavat kurssit, joiden osa-alueita omien tavoitteiden määrittely ja toiminnan suunnittelu, opiskelu- ja ajanhallintataitojen harjoittelu sekä tutkimus- ja kirjoitustaitojen opettelu. 4. Tukihenkilö, joka tarjosi yksilöllistä neuvontaa opiskelijalle ja ylläpiti yhteyksiä oppilaitoksen palveluihin. 5. Vertaistukiryhmä opintojaan jatkaville opiskelijoille. 6. Tutorointi ja erityisesti vertaistutorointiin kannustaminen.	Ei tietoa.
House DP & Hickey JS (1993): Supported education in a community college for students with psychiatric disabilities: the Houston Community College Model	USA	A. Halukkaat, joilla jokin mielenterveyshäiriödiagnoosi. Korkea-asteen tutkinto. B. Mielenterveyspalvelujen asiakkaat, joilla työnkuvan kannalta riittävät akateemiset ja sosiaaliset taidot. Ammatillinen koulutus.	A. <i>Entry/Re-entry Program.</i> Luokkahuonemalli. B. <i>Case Management Aide Training Program.</i> Luokkahuonemalli.	A. Ei tietoa. B. Pääasiallisena ohjaajana mielenterveysalan ammattilainen, joka on myös itse ollut mielenterveyspalvelujen asiakkaana	A. Tukea psykiatrisen sairauden hallinnassa. Opiskelutaitojen harjoittelua, kertauskurssit englannissa ja matematiikassa: tavoitteena itseluottamuksen vahvistaminen. Mahdollisuus laajempaan tukiopetukseen. Uramahdollisuuksien kartoitusta, verkostojen rakentaminen osallistujien kesken. Tukea hallinnollisten vaatimusten keskellä navigoimiseen ja käytännön asioihin. Vertaistukiryhmä, jossa painottui siirtyminen potilaan roolista opiskelijan rooliin. B. Tehtävään sopivia mielenterveyspalvelujen asiakkaita koulutettiin palveluohjauksen avustaviin tehtäviin.	A. 4 kertaa viikossa, 3 tuntia kerrallaan, 10 viikon ajan. B. 27 opintopisteen laajuinen 1 vuoden koulutus, sisältäen 256 tunnin palkallisen harjoittelun.

Hoffmann FL & Mastrianni X (1993): The role of supported education in the inpatient treatment of young adults: a two-site comparison	USA	18-24-vuotiaat sairaalan asiakkaat, joilla kesken tai suunnitteilla college-tutkinnon suorittaminen. Korkea-asteen tutkinto.	<i>Four-Winds Saratoga College Service.</i> Järjestetty sairaalassa yhteistyössä lähicollegen tai osallistujien collegeiden kanssa.		Opiskeluun liittyvät tavoitteet psykiatristen hoitojen lomassa ja osana hoitosuunnitelmaa. Ajatuksena on, että kuten terapeutinen hoitokin, opiskelu tähtää yksilön kehitykseen ja tarkoituksen löytämiseen. Tavoitteena on suojella osallistujien opiskelijaidentiteettiä ja helpottaa siirtymistä sairaalasta collegeen.	Ei tietoa.
Isenwater W, Lanham W & Thornhill H (2002): The College Link Program: Evaluation of a supported education initiative in Great Britain	Iso-Britannia	18-65-vuotiaat, joilla pitkäaikaisia mielenterveysongelmia. Ammatillinen/valmentava koulutus.	<i>The College Link Program.</i> Luokkahuonemalli.	"Linkworker" -työntekijä, jolla alempi tutkinto psykologiasta, valvojana kliininen psykologi. Useimmilla luennoitsijoilla kokemusta erityisopetuksesta.	Osallistuvat kurseille, joiden aiheena voivat olla esim. it-teknologia, museotiede, valokuvaus tai urasuunnittelu. Kurssiohjelma on suunniteltu vertaistukea ja vuorovaikutusta vahvistavaksi ja tukemaan opiskelijoiden taitoja ja itseluottamusta oman tulevaisuuden suunnittelussa. Linkworker-työntekijä hallinnoi osallistujan sairauteen liittyvää tietoa ja tarjoaa psykologista tukea kampuksella.	2-3 päivää viikossa
Russell AC & Strauss S (2004): Career Advancement Resources (CAR): Supported education as a career development strategy	USA	Halukkaat, joilla jokin mielenterveyshäiriödiagnoosi. Koulutukseen/työelämään valmistava ohjelma.	<i>Career Advancement Resources.</i> Liikkuvan tuen malli, johon yhdistyy luokkahuonemuotoisesti opetettuja kursseja.	Kaikilla työntekijöillä kuntoutuksen tai vastaavan alan korkea-asteen tutkinto sekä alan työkokemusta.	Toteutus suunnitellaan yksilöllisesti osallistujan alkuarvioinnissa esiin tuomien vahvuuksien, haasteiden ja tavoitteiden pohjalta. Ohjelman työntekijä toimii yhdyshenkilönä ohjelman ja oppilaitoksen sekä muiden tukipalveluja tarjoavien tahojen välillä. Hän myös tapaa opiskelijoita lukuvuoden aikana sekä auttaa luomaan yhteyksiä oppilaitoksen sosiaalisiin ryhmiin ja opiskelijajärjestöihin. CAR tarjoaa luokkamutoisia kursseja tietotekniikkataitojen tai opiskelutaitojen kehittämiseen sekä työllistymiseen valmentautumiseen. Lisäksi järjestetään vertaistutorointia, jossa osallistujien yksilölliset vahvuudet ja haasteet kohtaavat.	Ei tietoa.
Robson E, Waghorn G, Sherring J & Morris A (2010): Preliminary outcomes from an individualised supported education programme delivered by a community mental health service	Australia	16-30-vuotiaat, joilla psykoottinen tai vastaava häiriö. Koulutukseen/työelämään valmistava ohjelma.	Liikkuvan tuen malli.	Toimintaterapeutteja	Päämääränä on saattaa osallistujat mahdollisimman nopeasti opintoihin. Osallistujia tuetaan omiin mielenkiinnon kohteisiin sopivan koulutusohjelman valitsemisessa ja hakuprosessissa. Työntekijät pitävät yhteyttä oppilaitoksen tukipalveluihin. Lisäksi tarjotaan apua mm. oireiden, ajan ja stressin hallinnassa. Ratkaisukeskeinen vertaistukiryhmä palvelun käyttäjille.	Tukea tarpeen vaatiessa läpi opintojen.
Nuechterlein KH, Subotnik KL, Turner LR & Ventura J (2008): Individual placement and support for individuals with recent-onset schizophrenia: integrating supported education and supported employment	USA	18-45-vuotiaat, joilla ensimmäinen psykoottinen episodi ja diagnosoitu skitsofrenia tai skitsoaffektiivinen häiriö	<i>Individual Placement and Support (IPS)</i> -malli, johon yhdistetty koulutukseen liittyviä tavoitteita. Liikkuvan tuen malli.		IPS-työntekijä auttaa asiakasta työelämään tai koulutukseen hakeutumisessa tai keskeytyneen koulutuksen jatkamisessa. Tukea tarjottiin hoidon ja koulutuksen/työn aikataulutukseen, sairaudesta kertomiseen, oppilaitoksen tukitoimien tavoittamiseen ja käytännön asioiden hoitamiseen alkaen oppimateriaalin hankkimisesta ja opetustilojen löytämisestä. IPS-työntekijä seurasi asiakkaan edistymistä opinnoissa, tuki opiskelutaitojen kehittymistä ja oli yhteydessä perheeseen.	Tukea tarpeen vaatiessa läpi opintojen.

Unger KV & Pardee R (2002): Outcome measures across program sites for postsecondary supported education prog+A16:G20rams	USA	Opiskelijat, joilla mielenterveydenhäiriöitä	<i>The Cause Program.</i> Liikkuvan tuen malli.		Järjestävänä tahona on mielenterveyspalvelu, mutta henkilökunta tarjoaa tukipalveluita myös kampuksilla. Osallistujilla mahdollisuus opiskella useissa alueen korkeakouluissa. Läpi opintojen jatkuva tuki, palveluiden koordinointi ja läheteiden järjestely sekä opiskelijan asioiden ajaminen painottuvat ohjelmassa.	Tukea tarpeen vaatiessa läpi opintojen.
	USA	Opiskelijat, joilla mielenterveydenhäiriöitä	<i>Laurel House.</i> Liikkuvan tuen malli.		Ohjelman järjestäjänä klubitalo, minkä lisäksi henkilökunta tarjoaa tukea osallistujien kampuksilla. Läpi opintojen jatkuva tuki, palveluiden koordinointi ja läheteiden järjestely sekä opiskelijan asioiden ajaminen painottuvat ohjelmassa.	Tukea tarpeen vaatiessa läpi opintojen.
	USA	Opiskelijat, joilla mielenterveydenhäiriöitä	<i>Transition to College Program.</i> Opiskelijat osallistuvat valtavirtaopintoihin, mutta heille tarjotaan myös luokkahuonemallin mukaisia omia kursseja.		Ohjelman järjestää collegen psykologisten palveluiden toimisto. "Re-entry"-luokka opintojen pariin palaaville opiskelijoille, kursseja oireiden hallinnasta ja vertaistuesta.	Tukea tarpeen vaatiessa läpi opintojen.
Mowbray CT, Korevaar L & Bellamy CD (2002): Supported education: an innovation in psychiatric rehabilitation practice. Results from the United States and the Netherlands.	USA	Mielenterveyspalvelujen asiakkaat, joilla high school - tai GED-tutkinto. Korkea-asteen tutkinto.	<i>The Michigan Supported Education Program.</i> Luokkahuonemalli. Lisäksi järjeställä on käytössään oma tila, jossa osallistujat voivat harjoittaa taitojaan ja saada tutorointia.	Johtajalla maisterintutkinto sosiaalityöstä ja laaja kokemus psykiatrisesta kuntoutuksesta. Luokkahuoneessa työskentelevistä ainakin yksi on itse mielenterveyspalveluiden kuluttaja.	Opiskelijaa tuetaan ura- ja koulutustavoitteiden valinnassa, niiden vaatimien taitojen saavuttamisessa ja tavoitteiden toteuttamisessa. Opetussuunnitelman keskiössä on akateemiseen ympäristöön sopeutuminen, stressinhallinta ja uratavoitteiden suunnittelu. Ryhmätöitä ja kokemuksellista oppimista. Ammatinvalintasuunnittelua, tietoa koulutusohjelmista ja niihin hakemisesta, rahoituksesta, saatavilla olevista palveluista. Myös seurantapalveluja, joihin kuuluu yksilöllistä neuvontaa ja ryhmätapaamisia.	2 kertaa viikossa, 2½ tuntia kerrallaan, kaksi 14 viikon lukukautta.
Gutman SA, Kerner R, Zombek I, Dulek J & Ramsey CA (2009): Supported education for adults with psychiatric disabilities: effectiveness of an occupational therapy program	USA	Yli 18-vuotiaat, joilla mielenterveyshäiriödiagnoosi. 42% skitsofrenia, 29% skitsoaffektiivinen häiriö, 16% bipolaarihäiriö ja 13% masennus. Korkea-asteen tutkinto.	<i>The Bridge Program.</i> Luokkahuonemalli. Järjestetty yliopiston tiloissa.	Toimintaterapian opiskelijat tiedekunnan valvonnassa.	12 moduulia, joiden aiheina ovat mm. ajanhallinta, opiskelutaidot ja urasuunnittelu, ja jokaiseen sisältyi sekä luento-opetusta että harjoituksia. Lisäksi jokainen opiskelija osallistuu henkilökohtaiseen mentorointiin, jonka tarkoituksena on pitää yllä motivaatiota ja tarjota myös konkreettista tukea opinnoissa. Vapaaehtoinen, 2 kk kestävä siirtymäohjelma opintoihin tai työhön sopeutumisen tukemiseksi.	2 kertaa viikossa, 2 tuntia kerrallaan kuuden viikon ajan. Jokaisen oppitunnin jälkeen tunnin sessio mentorin kanssa.

#### Liite 4. Kansainväliset tuetun opiskelun interventiot: vaikuttavuustutkimusten tulokset.

Nimi	Interventio	Tulokset	Arviointimenetelmät/Aineisto/Otoskoko
Sasson R, Grinshpoon A, Lachman M & Ponizovsky A (2005): A program of supported education for adult Israeli students with schizophrenia		1) tietokonekurssin suorittaneet osallistujat olivat työllistyneet 2) osallistujien itsekunnioitus ja itseluottamus nousseet 3) perhesuhteet ja osallistujien tyytyväisyys oppimiseensa parantuneet, vähemmän huolta sairauden oireista 4) opettajien aiemmat negatiiviset asenteet mielenterveyspotilaita kohtaan muuttuivat, heidän kykynsä luoda positiivisia suhteita opiskelijoihin parantuneet 5) skitsofreniaa sairastavilla opiskelijoilla oli enemmän stressiä kuin terveillä	Oppilaitoksen ja mielenterveyspalvelujen edustajia sekä osallistujien huoltajia kuultiin intervention jälkeen. Tietoa opiskelijoiden kokemasta stressistä kerättiin kyselylomakkeella skitsofreniaa sairastavilta opiskelijoilta ja terveiltä opiskelijoilta.
Unger KV, Anthony WA, Sciarappa K, Rogers ES (1991): A supported education program for young adults with long-term mental illness	<i>Continuing Education Program</i>	1) 42 prosenttia opiskelijoista oli mukana työelämässä tai koulutusohjelmassa intervention jälkeen, vrt. 19% ennen interventiota 2) Opiskelijoiden itsetunto parani merkittävästi.	Tietoja osallistujien työllisyys- ja koulutustilanteesta, sairaalapäivistä ja itsetunnosta kerättiin useissa mittauspisteissä. Ei kontrolliryhmää. Osallistujien koulutustaso ennen interventiota korkeampi kuin mielenterveyspopulaatiossa keskimäärin. N=52.
Fernando S, King A & Loney D (2014): Helping them help themselves: supported adult education for persons living with mental illness	<i>Ontario Shores Supported Education Program</i>	Itsetunto ja luottamus omaan osaamiseen paranivat, minkä seurauksena asetettiin korkeampia tavoitteita. 38% kertoi lukutaitonsa, 38% kirjoitustaitonsa ja 32% matemaattisten taitojensa parantuneen. Ohjelmaan osallistumista pidettiin positiivisena kokemuksena. 24 prosenttia kertoi saavuttaneensa koulutukseen liittyvät tavoitteensa ja lähes 75 prosenttia uskoi, että saavuttaisi ne tulevaisuudessa.	Tietoja kerättiin haastattelemalla intervention osallistujia ja työntekijöitä. N=42.
Morrison I & Clift SM (2006): Mental health promotion through supported further education: The value of Antonovsky's salutogenic model of health		Niiden opiskelijoiden, joilla oli keskimääräistä matalampi koherenssin tunne, koherenssin tunne voimistui ohjelman seurauksena. Oireiden väheneminen oli voimakkaasti yhteydessä oppimiseen ( $r=.86, p<.01$ )	Tietoja koherenssintunteesta kerättiin kyselylomakkeella kolmelta osallistujakohortilta ennen ohjelmaan osallistumista ja ohjelman jälkeen. Kokemuksia interventiosta kerättiin kyselylomakkeella toiselta kohortilta. N=148.
Best LJ, Still M & Cameron G (2008): Supported education: enabling course completion for people experiencing mental illness		72% prosenttia kaikista osallistuneista suoritti jonkun kurssin loppuun. Suorittaneista valtaosa jatkoi koulutukseen tai työntekoon liittyvien tavoitteiden saavuttamista ja oli kurssin jälkeen töissä tai opiskelemassa joko normaalia tietä tai tuetusti.	Ennen tutkimusta osallistujien diagnostisia ja demografisia tietoja kerättiin potilasrekisteristä. Tietoja intervention vaikutuksesta kerättiin osallistujilta ja henkilökunnalta kyselytutkimuksilla. N=61.
House DP & Hickey JS (1993): Supported education in a community college for students with psychiatric disabilities: the Houston Community College Model	A. <i>Entry/Re-entry Program</i> B. <i>Case Management Aide Training Program</i>	A. 29 kurssin suorittaneesta 28 aloitti varsinaiset opinnot. B. Useat ohjelman opiskelijat jatkoivat suorittamaan 2-vuotista tutkintoa.	



Cook JA & Solomon ML (1993): The Community Scholar Program: an outcome study of supported education for students with severe mental illness	<i>Community Scholar Program</i>	3-vuotisen ohjelma-ajan lopussa 42% (43) osallistujaa oli osallistunut ainakin yhdelle korkeamman tason oppilaitoksen kurssille. 78% osallistujista oli ollut ainakin yksi työpaikka, 47% oli töissä haastatteluhetkellä. Osallistujien itsetunto parani ohjelman aikana. Suurin osa, 91%, osallistujista oli tyytyväisiä tai hyvin tyytyväisiä ohjelmaan.	Tietoja osallistujien työllisyys- ja koulutustilanteesta, itsetunnosta, coping-keinoista ja ahdistuneisuudesta kerättiin 1 kk interventioon osallistumisen jälkeen haastattelemalla ja kyselytutkimuksilla. N=125.
Hoffmann FL & Mastrianni X (1993): The role of supported education in the inpatient treatment of young adults: a two-site comparison	<i>Four-Winds Saratoga College Service</i>	69% (interventio) vs. 47% (vastaava sairaalaotos) palasi collegeen sairaalasta päästyään. 88% ohjelman kautta palanneista oli kokoaikaisia opiskelijoita.	Ohjelmaan osallistuneita potilaita (N=68) verrattiin vastaavaan potilasotokseen (N=63), jotka eivät osallistuneet interventioon. Tietoja kerättiin haastattelemalla tutkimukseen osallistujia 3-36 kk sairaalasta kotiutumisen jälkeen.
Isenwater W, Lanham W & Thornhill H (2002): The College Link Program: Evaluation of a supported education initiative in Great Britain	<i>The College Link Program</i>	1. Itsetunto, kognitiiviset kyvyt, vuorovaikutustaidot, itseluottamus, motivaatio ja itsenäisyys sekä sosiaaliset taidot ja keskittymiskyky paranivat ohjelman aikana. 2. Ahdistuksen määrään ohjelmalla ei ollut vaikutusta. 3. Useimmilla opiskelijoilla oli 6 kk ohjelman alkamisen jälkeen suunnitelmia yhteiskuntaelämään osallistumisesta. 4. 10-22 kk ohjelmaan osallistumisen jälkeen suurin osa ex-opiskelijoista oli joko koulutuselämässä tai vapaaehtoistyössä. Vain yksi 19 haastatellusta ei ollut mukana missään yhteiskuntatoiminnassa. 5. Kaikki haastatellut kokivat kurssin hyödylliseksi.	Tutkittiin kahta ohjelmaan osallistunutta kohorttia. Aineistoa kerättiin ennen interventiota, sen lopussa ja 10-22 kk intervention jälkeen. Tietoja osallistujien sairaalassa olossa ennen ja jälkeen intervention kerättiin potilasrekisteristä. Tietoja ohjelman koetuista vaikutuksista kerättiin osallistujilta kyselylomakkeilla. Lisäksi osaa osallistujista haastateltiin ohjelman jälkeen. N=16.
Robson E, Waghorn G, Sherring J & Morris A (2010): Preliminary outcomes from an individualised supported education programme delivered by a community mental health service		18 kuukauden opiskelun jälkeen 70% ohjelman 20 aloittajasta oli suorittanut tutkintonsa tai jatkoi sen suorittamista. Syitä keskeyttämiseen olivat mm. työn ja opiskelun yhdistämisen vaikeus ja sairaudesta johtuvat syyt. Palaute palvelusta oli positiivista, ja opiskelijat korostivat sekä mainstream-opiskelun tärkeyttä että ohjelmasta saatua apua.	Tutkimuksen alussa kerättiin osallistujien demografiset tiedot ja sairaustietoja rekistereistä ja kyselylomakkeilla. Tietoja läsnäolosta oppilaitoksessa, kurssien suorittamisesta, arvosanoista ja syistä koulutuksen kesken jäämiseen kerättiin ohjelman aikana. N=20.
Unger KV & Pardee R (2002): Outcome measures across program sites for postsecondary supported education programs	<i>The CAUSE Program, Laurel House, Transition to College Program.</i>	Opiskelijoiden keskiarvo asteikolla 1-4 oli 3.14. CAUSE- ja Laurel House -ohjelmaan osallistuneiden elämänlaatu nousi seurannan aikana. Itsetunnossa ei havaittu muutoksia.	Tietoja kerättiin haastattelulla ja kyselylomakkeilla viiden lukukauden aikana. N=124 (yhteensä kolmessa ohjelmassa).

Collins ME, Bybee D & Mowbray CT (1998): Effectiveness of supported education for individuals with psychiatric disabilities: results from an experimental study	<i>The Michigan Supported Education Program</i>	1. Opiskelijat osallistuivat aktiivisimmin ryhmämallissa. 2. Tyytyväisyys interventioon ja koettu hyöty oli suurinta ryhmämallin opiskelijoilla. 3. Valtaistuminen ja opiskeluun liittyvän pätevyyden tunne oli suurinta luokkahuonemallin opiskelijoilla. 4. Aktiivinen osallistuminen oli yhteydessä kaikkiin outcome-muuttujiin sekä todennäköisempään sijoittumiseen työelämän, kuntoutuksen tai koulutuksen piiriin. 5. Luokkahuone- tai ryhmämalliin osallistuneet olivat mukana työelämässä, kuntoutuksessa tai koulutuksessa kontrolliryhmää useammin.	Osallistujat jaettiin satunnaisesti luokkahuone- tai ryhmämalliin perustuvaan ryhmään tai kontrolliryhmään. Aineisto kerättiin kolmessa vaiheessa: ennen lukuvuoden alkua, ensimmäisen lukukauden jälkeen ja toisen lukukauden jälkeen. Osallistujien demografisia tietoja sekä tietoja työ- ja koulutushistoriasta kerättiin haastattelulla. Kyselylomakkeilla kerättiin tietoa sosiaalisista suhteista, minäkuvasta, oireilusta, motivaatiosta ja osallistujien kokemuksista interventioon liittyen. N=397.
Mowbray CT, Bybee D & Collins ME (2001): Follow-up client satisfaction in a supported education program	<i>The Michigan Supported Education Program</i>	12 kk ohjelman päättymisestä osallistujat olivat keskimäärin vähän-keskivertoisesti tyytyväisiä (ka 2.39 asteikolla 1-4) ohjelmaan. Tyytyväisimpiä he olivat koulutukseen hakemiseen, rahoitukseen, kampuksen palveluihin ja tutoroinnin saamiseen liittyvään ohjelmasisältöön. Osallistujat kokivat tuentarpeita myös ohjelman jälkeen, useimmiten rahoitukseen liittyen. Ohjelman jälkeen he olivat "vain vähän" yhteydessä ohjelmaan ja muihin koulutukseen resursseja tarjoaviin palveluihin.	Osallistujat jaettiin satunnaisesti luokkahuone- tai ryhmämalliin perustuvaan ryhmään tai kontrolliryhmään. Seurantatietoja osallistujien tyytyväisyydestä interventioon, koetuista esteistä ja vaikeuksista sekä tuen tarpeiden jatkumisesta kerättiin 12 kk intervention jälkeen. N=397.
Mowbray CT, Korevaar L & Bellamy CD (2002): Supported education: an innovation in psychiatric rehabilitation practice. Results from the United States and the Netherlands.	<i>The Michigan Supported Education Program</i>	Osallistujien elämänlaatu, itsetunto ja sosiaalinen sopeutuminen paranivat. Osallistuminen college- tai ammatilliseen opetukseen kohosi 9 prosentista 25 prosenttiin. Toisaalta monet osallistujat kokivat esteitä kouluttautumiselle, yleisimpinä taloudellinen tilanne, oma psyykinen tai fyysinen sairaus, puutteelliset kyvyt, perhetilanne tai pelko koulussa pärjäämisen suhteen.	Osallistujat jaettiin satunnaisesti luokkahuone- tai ryhmämalliin perustuvaan ryhmään tai kontrolliryhmään, johon ei kohdistunut tukitoimia. Seurantatietoja osallistujien kouluttautumisesta, elämänlaadusta, itsetunnosta ja sosiaalisista suhteista kerättiin 12 kk intervention jälkeen. Lisäksi tietoja kerättiin haastattelemalla. N=397.
Bellamy CD & Mowbray CT (1998): Supported education as an empowerment intervention for people with mental illness	<i>The Michigan Supported Education Program</i>	Haasteiksi opintoihin palaamisessa/niiden aloittamisessa koettiin erityisesti sairauteen liittyvä stigma sekä taloudelliset huolet. Jotkut osallistujat kokivat myös sosiaalityöntekijöiden ja psykologien asenteiden heidän kouluttautumistaan kohtaan olevan negatiivisia. Kouluttautumista pidettiin kuitenkin tärkeänä: se nähtiin askeleena kohti tavoitteiden toteutumista, keinona löytää elämään merkitystä ja tulla hyväksytyksi ihmisenä, ei sairaana. Suurin osa osallistujista oli tyytyväisiä ohjelmasta saamaansa tukeen. He kokivat joukkoon kuulumisen ja sekä yksityisen että kollektiivisen voimaantumisen tunteita ohjelman seurauksena. Tuen tarpeet kuitenkin jatkuivat ohjelman jälkeen, ja osallistujat toivoivat mahdollisuutta saada tukea ohjelman työntekijöiltä myös myöhemmin.	Tietoja osallistujien kokemuksista interventiosta kerättiin mukavuusotokselta, joka kutsuttiin ryhmähaastatteluun. N=40.

<p>Gutman SA, Kerner R, Zombek I, Dulek J &amp; Ramsey CA (2009): Supported education for adults with psychiatric disabilities: effectiveness of an occupational therapy program</p>	<p><i>The Bridge Program</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 76% osallistujista suoritti ohjelman kokonaisuudessaan. Ohjelman suorittaminen oli yhteydessä säännölliseen lääkkitykseen, pysyvään asuntoon ja opiskelijan motivaatioon osallistua ohjelmaan.</li> <li>2. Puolen vuoden päästä suorittaneista 63% oli päässyt mukaan koulutusohjelmaan tai työharjoitteluun, oli työllistynyt tai parhaillaan hakemassa johonkin koulutusohjelmaan (vs. vain 1 henkilö kontrolliryhmästä).</li> <li>3. Osallistujien mukaan ohjelma valmisti heitä opiskeluun tai työnhakuun, opetti tarpeellisia taitoja ja paransi heidän itsevarmuuttaan.</li> <li>4. Ohjelmaa vetäneiden opiskelijoiden asenteet mielenterveyspotilaita kohtaan muuttuivat positiivisemmiksi.</li> </ol>	<p>Osallistujat jaettiin satunnaisesti interventio- tai kontrolliryhmään. Aineistoa kerättiin ennen interventiota, heti sen jälkeen sekä 1 ja 6 kuukauden seurantapisteissä. Tietoja kerättiin kyselylomakkeilla osallistujilta ja toimintaterapiaopiskelijoilta sekä havainnoimalla osallistujia. N=38.</p>
<p>Gutman SA, Schindler VP, Furphy KA, Klein K, Lisak JM, Durham DP (2007): The effectiveness of a supported education program for adults with psychiatric disabilities</p>	<p><i>The Bridge Program</i></p>	<p>67% osallistujista opiskeli korkeamman asteen koulutuksessa kuukausi ohjelman jälkeen. Osallistujien akateemiset taidot paranivat, he omaksuivat opiskelijan roolin, löysivät sosiaalisia ja ammattimaisia taitoja ja valmistautuivat myöhempään koulutukseen. Henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen oli yhteydessä opiskelijan oma motivaatio, henkilökohtainen mentorointiprosessi (jossa otettiin huomioon jokaisen osallistujan yksilölliset tavoitteet), kyky löytää ja ottaa käyttöön yhteisön tarjoamia resursseja, taloudelliset tekijät (erit. asuminen ja kuljetus) sekä lääkityksen stabiilaatio.</p>	<p>Aineistoa kerättiin ennen interventiota, heti sen jälkeen sekä 1 ja 6 kuukauden seurantapisteissä. Tietoja kerättiin kyselylomakkeilla osallistujilta ja toimintaterapiaopiskelijoilta sekä havainnoimalla osallistujia. N=18.</p>
<p>Schindler VP &amp; Sauerwald C (2013): Outcomes of a 4-year program with higher education and employment goals for individuals diagnosed with mental illness</p>	<p><i>The Bridge Program</i></p>	<p>Tutkimukseen osallistuneista ohjelman entisistä opiskelijoista 10 % oli töissä ohjelman alussa, 40 % tutkimuksen ajankohtana ohjelman jälkeen. Opiskelemissa olevien osuus nousi 15% 23 prosenttiin. Yhteensä työ-/tai koulutuselämässä mukana olevien osuus nousi 25 prosentista 63 prosenttiin. Hyödyllisimpinä ohjelman osaluina pidettiin yksilöllistä mentorointia, tavoitteiden saavuttamista, oppimisen taitoja, positiivisia sosiaalisia kontakteja ja positiivisia kokemuksia omasta itsestä. Osa vastaajista oli tyytymättömiä mentorointiin (mentorien pätevyys, lukumäärä, mentorointiin käytetty aika), joidenkin mielestä ohjelman kesto oli liian lyhyt.</p>	<p>Tietoja kerättiin osallistujilta kyselylomakkeilla ennen interventiota sen jälkeen, ja lisäksi intervention jälkeen osallistujia haastateltiin fokusryhmähaastattelussa. N=48.</p>

Liite 5. Kansainväliset interventiot, joissa tavoitteena keskeyttämisen ehkäisy tai itseohjautuvuuden tukeminen: kohderyhmät ja toiminnan kuvaus.

Nimi	Maa	Kohderyhmä ja intervention koulutustaso	Intervention nimi	Henkilökunnan koulutus	Toiminnan sisältö	Frekvenssi
Sinclair MF, Christenson SL, Evelo DL & Hurley CM (1998) Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure	USA	7- ja 8-luokkalaiset (middle school/junior high), joilla tukea vaativia tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia.	<i>Check and Connect</i>	Koordinaattorina koulupsykologi, monitoreina kasvatuspsykologian ja erityisopetuksen loppuvaiheen opiskelijoita, erityisopetuksen opettajia, yhteisön jäseniä.	Intervention tavoitteena on ehkäistä opintojen keskeyttämistä niillä nuorilla, joilla on korkea keskeyttämiskäsi. Tärkein rooli monitori-työntekijällä (20 h/vk, 25 opiskelijaa), joka seuraa opintojen etenemistä, pitää yllä koulutuksen merkitystä oppilaan elämässä, tapaa opiskelijaa säännöllisesti ja puuttuu nopeasti tilanteisiin, joissa keskeyttämiskäsi nousee. Jokaisen opiskelijan kohdalla perusinterventio, johon kuuluu yleensä ratkaisukeskeisiä tapaamisia opintojen edistymisestä ja tilanteesta. Tarvittaessa toteutetaan intensiivinen, opiskelijan tarpeita vastaava interventio. Lisäksi erityistä tukea oppilaitoksen vaihtuessa jatkuvuuden varmistamiseksi.	Mentori piti yhteyttä oppilaaseen lukuvuoden aikana n. kerran viikossa ja kesällä harvemmin. Ajankäytön tarve vaihteli oppilaiden kesken, keskimäärin oppilaat tapasivat mentoria alle tunnin viikossa.
Wehmeyer ML., Palmer SB, Shogren K, Williams-Diehm K & Soukup JH (2010) Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination	USA	High school -opiskelijat, joilla kehitysvamma tai oppimisvaikeus.		Interventiota toteuttivat oppilaitosten opettajat, jotka saivat koulutuksen valitsemansa intervention käytöstä.	Opettajat valitsivat neljästä itseohjautuvuuden vahvistamiseen tähtäävästä interventiosta: <i>The Choice Maker Curriculum</i> , <i>Self-Advocacy Strategy</i> , <i>Whose Future Is it Anyway?</i> ja <i>NEXT S.T.E.P. Curriculum</i> . Interventioille oli yhteistä itsehavainnoinnin, tulevaisuuden suunnittelun, tavoitteiden asettamisen, päätöksenteon, ongelmanratkaisun ja omien asioiden ajamisen taitojen harjoittelu. Lisäksi kaikki osallistuivat <i>Self-Determined Learning Model of Instruction</i> -mallin mukaiseen opetukseen.	
Kelly JR & Shogren KA (2014) The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders	USA	Toisen asteen opiskelijat, joilla tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia.	<i>Self-Determined Learning Model of Instruction</i>		SDLMI-mallin avulla oppilaille opetettiin itseohjautuvan toiminnan taitoja, mm. päätöksenteko-, ongelmanratkaisu-, tavoitteenasettamis-, itsesääntely- ja omien asioiden ajamisen taitoja. Mallissa on 3 vaihetta (Mikä on tavoitteeni? Mikä on suunnitelmani? Mitä olen oppinut?) ja yhteensä 12 tukikysymystä, joiden kautta oppilasta ohjataan yksilöllisesti ja ratkaisukeskeisesti arvioimaan tavoitteitaan, muodostamaan suunnitelma niiden saavuttamiseksi ja ohjaamaan käyttäytymistään suunnitelman mukaisesti.	SDLMI-ohjeistus käytiin läpi 6-10 kerrassa, 60-90 minuutin sessioissa. Toteutus vaihtelee yksilön tarpeiden mukaan.

Liite 6. Kansainväliset interventiot, joissa tavoitteena keskeyttämisen ehkäisy tai itseohjautuvuuden tukeminen: vaikuttavuustutkimusten tulokset.

Nimi	Interventio	Tulokset	Arviointimenetelmät/Aineisto/Otoskoko
Sinclair MF, Christenson SL, Evelo DL & Hurley CM (1998) Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure	<i>Check and Connect.</i>	Check and Connectin vaikuttavuus 7-8-luokkalaisten kohortilla: 1. 9-luokan lopussa interventioon osallistuneet opiskelijat olivat keskeyttäneet kontrolliryhmää harvemmin. 2. Interventioon osallistuneet tekivät kurssitehtävänsä kontrolliryhmää todennäköisemmin, suorittivat 9. luokan aikana enemmän opintoja ja pysyivät paremmin aikataulussa. 3. Opettajat arvioivat interventioon osallistuneiden menestyvän paremmin koulussa ja ilmaisevan vähemmän käyttäytymisen ongelmia kuin kontrolliryhmällä.	Kaikki tutkimukseen osallistujat osallistuivat interventioon 7. ja 8. luokalla, minkä jälkeen heidät jaettiin satunnaisesti kahteen ryhmään, joista toinen osallistui interventioon myös 9. luokalla ja toinen ei. Tietoa osallistujien läsnäolosta, suoriutumisesta ja asenteesta koulussa kerättiin lukuvuoden aikana opettajilta ja opiskelijoilta. N=94.
Sinclair MF, Christenson SL & Thurlow ML (2005): Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities	<i>Check and Connect.</i>	Check and Connectin vaikuttavuus 9-luokkalaisten kohortilla: 1. Interventioon osallistuneet opiskelijat keskeyttivät koulunsa harvemmin ja heillä oli vähemmän poissaoloja kuin muilla opiskelijoilla. 2. 5 vuoden seurannan aikana suurin osa opiskelijoista oli suorittanut tutkintonsa tai oli 5. vuonna edelleen koulussa (valmistuneiden osuus, interventio vs. kontrolli: 4. vuosi: 61% vs. 43%, 5. vuosi 25% vs. 6%). 3. Interventiossa mukana olevat nuoret olivat muita nuoria todennäköisemmin mukana henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa päivittämisessä ja osallistuivat tapaamisiin.	Osallistujat kuuluivat kahteen 9-luokkalaisten kohorttiin ja heidät jaettiin satunnaisesti interventio- ja kontrolliryhmään. Tutkimuksen alussa kerättiin osallistujien demografisia tietoja sekä tietoja heidän sosiaalisista taidoistaan opettajille osoitetuilla kyselylomakkeilla. Viiden seurantavuoden aikana kerättiin tietoja osallistujien läsnäolo- ja valmistumisluvuista sekä IEP-suunnitelmien sisällöistä. N=144.
Wehmeyer ML., Palmer SB, Shogren K, Williams-Diehm K & Soukup JH (2010) Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination		<i>SDS</i> : kaikkien opiskelijoiden itseohjautuvuus kasvoi seurannan aikana, mutta ryhmien välillä ei löydetty eroja. <i>AIR</i> : kaikkien opiskelijoiden itseohjautuvuus kasvoi seurannan aikana, mutta kasvu oli suurempaa interventioon osallistuneilla. Tutkijat ehdottavat, että mittarien välillä on eroja: <i>SDS</i> mittaa eksplisiittisemmin itseohjautuvuuden ulottuvuuksia (autonomia, itsesäätely, voimaantuminen, itsen toteuttaminen), ja <i>AIR</i> käyttäytymisen tason taitoja, jotka johtavat itseohjautuvuuteen ja joihin tutkimuksessa käytetyillä interventioilla yritetään suoraan vaikuttaa.	50 oppilaitosta jaettiin satunnaisesti interventio- tai kontrolliryhmään, jolle toteutettiin plasebo-interventio. Oppilaita seurattiin 5 vuoden ajan. Itseohjautuvuutta mitattiin <i>The Arc's Self-Determination Scale (SDS)</i> - ja <i>AIR Self-Determination Scale (AIR)</i> - mittareilla.
Kelly JR & Shogren KA (2014) The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders		Kaikkien neljän oppilaan tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen lisääntyi merkittävästi intervention aikana, ja tehtävästä pois päin suuntautunut käyttäytyminen väheni. Vaikutukset jatkuivat myös 2-4-viikon seuranta-ajalla, ja tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen lisääntyi entisestään.	SDLMI-ohjeistuksen vaikuttavuutta arvioitiin havainnoimalla oppilaan tavoitteeseen liittyvää tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä luokkahuoneessa 2-4 viikon ajan intervention päättymisen jälkeen. Tehtäväsuuntautunut (esim. "katsoo opettajaan päin, seuraa opetusta") ja tehtävästä pois päin suuntautunut käyttäytyminen (esim. "ei seuraa opetusta, keskittyminen herpaantuu") määriteltiin yksilöllisesti jokaisen oppilaan kohdalla. N=4.

## Liite 7. Suomalaiset kehittämishankkeet: tukea opintoihin hakeutumisessa.

Hanke, toteuttaja ja sijainti; toiminta-aika ja rahoitus	Kohderyhmät	Toimintamuodot (ml. frekvenssi)	Henkilöstö	Tulokset
Case-koulutusvalmennus, TAKK. 11/2013-6/2016.	Henkilöt, jotka tarvitsevat tukea koulutusvaihtoehtojen kartoittamiseen, sopivan koulutusalan ja koulutuksen löytämiseen, koulutuksen läpikäymiseen ja loppuunsaattamiseen sekä työllistymiseen.	Valmennussuunnitelma tehdään kehittämistarpeiden tunnistamisen (haastattelu + erilaiset testit) pohjalta. Tarvittaessa suunnitelma suomen kielen taidon kehittämiseksi. Etsitään yhdessä asiakkaalle sopiva koulutus. Vaiheeseen voi kuulua esim. rahoitusvaihtoehtojen selvittelyä, oppilaitosvierailuja tai työkokeiluja. Hakuprosessin aikana asiasta tuetaan esim. hakulomakkeen täyttämässä, haastatteluihin valmistautumisessa, opintoetuden hakemisessa tai jännitysoireiden hallitsemisessa. Koulutuksen aikana keskeistä on asenteen ja motivaation ylläpitäminen sekä tukeminen tarvittavien taitojen hankinnassa ja tutkinnon tai tutkinnon osan suorittamisessa. Koulutuksen loppuvaiheessa tuetaan työnhakua, kork. 2 kk valmistumisen jälkeen.	Ammatillinen erityisopettaja, opintopsykologi/opinto-ohjaaja, valmentaja/kouluttaja, opintoneuvoja, suomen kielen kouluttaja	Yhteistyö eri tahojen kanssa on tiivistynyt ja lisääntynyt, ja siihen on oltu tyytyväisiä. Seurantaryhmätyöskentely on ollut erinomainen tuki käytännön tiimityölle pilottihankkeessa –yhdessä ja yhteistyössä on ratkottu käytännön asioita ja mietitty asiakkaiden kannalta mahdollisimman helppoja ja toimivia käytäntöjä. Asiakastyytyväisyys on hyvä, kun asiakkaat kokevat saavansa juuri heille itselle räätälöityä palvelua kohdennetusti ja oikeaan aikaan. Asiakas voi omalla aktiivisuudellaan vaikuttaa paljon palvelun toimintatapoihin ja kohdentumiseen hänelle itselle.
Uusia tuulia -projekti, Niemikotisäätiö. 2006-2008, RAY.	Kuka tahansa helsinkiläinen mielenterveyskuntoutuja saattoi hakeutua palveluun kokiessaan tarvitsevansa tukea opintojen aloittamiseksi ja loppuunsaattamiseksi.	Alkukartoitus asiakkaan elämäntilanteesta, opintojen nykytilasta ja tulevaisuuteen liittyvistä toiveista. Tehdään yhdessä suunnitelma, jonka kautta edetään kohti asiakkaantavoitteita tai tunnistetaan ne. Työskentelyn tueksi on käytössä erilaisia arviointimenetelmiä. Tiivis työskentelyvaihe kestää yleensä 0,5-1 vuotta. Prosessin alkuvaiheessa tavataan keskimäärin kerran viikossa, myöhemmin tapaamistiheys määräytyy tarpeen mukaan. Asiakkuuden päättyessä varmistetaan jatkopolku ja tarkistetaan, että tukea on tarjolla myös jatkossa. Mahdollisuus ottaa yhteyttä jätetään aina auki.		Puolet projektin asiakkaista saavutti tavoitteensa. Palveluohjauksellinen työtapo koettiin toimivaksi. Projekti onnistui hyvin seuraavissa tavoitteissa: elämänlaadun ja arjenhallinnan parantaminen, ammatilliseen koulutukseen ohjaaminen ja opinnoissa tukeminen, tukijärjestelmän luominen (henkilökohtainen ohjaus, vertaistuki sekä ammatillisten valmiuksien parantaminen), yhteistyön kehittäminen.
Oppimisvalmennus (NAO), Kuntoutussäätiö. 2014-2015, Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) - nuorten aikuisten osaamisohjelma, hakeva ja tukeva toiminta.	20–29-vuotiaat nuoret, joilta puuttuu perusasteen jälkeinen tutkinto	Kuntoutussäätiö tarjosi yksilö- ja ryhmämuotoista oppimisvalmennusta, neuvontaa ja ohjausta koulutusvaihtoehtojen selvittämiseen, opintoihin hakeutumiseen ja opinnoissa suoriutumiseen sekä kesken jääneiden opintojen suorittamiseen. Yksilökäyntien tapaamisissa käsiteltiin mm. oppimisvaikeuksien tunnistusta, koulunkäyntivaikeuksia, raha- ja asumistilannetta, yksinäisyyttä, ajan hallintaa ja itseluottamusta. Opintoihin hakeutumisessa autettiin käytännössä opiskelupaikkojen löytämisessä, hakuprosessissa ja yhteishaussa sekä haastatteluihin valmistautumisessa. Lisäksi autettiin TE-toimiston, sosiaalitoimiston ja Kelan kanssa asioimisessa. Opiskelutaidoista käytiin läpi lukemis- ja kirjoittamisstrategioita, muistiinpanotekniikoita, opiskelun apuvälineitä ja äänikirjoja sekä aikataulutusta. Oppimisvalmentajan kanssa oli mahdollista opiskella suomea toisena kielenä, matematiikkaa, maantietoa, fysiikkaa ja ruotsia.	Erityisopettaja	Hankkeessa tavoitettiin 42 nuorta yksilöohjaukseen ja noin 50 nuorta ryhmäohjauksen kautta. Noin 20 nuorta kävi pitkäaikaisessa valmennuksessa (10–20 kertaa) ja loput lyhytaikaisessa neuvonnassa ja ohjauksessa. Yli puolet toimintaan osallistuneista on joko opiskelemassa (13) tai hakenut opiskelemaan (11). Mikäli opiskelu ei tässä vaiheessa ollut realistinen suunnitelma, on asiakkaat ohjattu tarvittavan tuen piiriin esimerkiksi järjestöihin.

<p>Nuorten tuki -hanke, Ohjaamo, Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä. 1.12.2009-31.12.2014, ESR ja Pohjois-Karjalan ELY-keskus.</p>	<p>15-24-vuotiaat nuoret, joilla ei ole peruskoulun jälkeistä koulutusta eikä työpaikkaa, sekä nuorten parissa toimivat viranomaiset ja muut ammattilaiset.</p>	<p>Asiakastyön jäsentämiseksi asiakkaat profiloitu tuen tarpeen mukaisiin kategorioihin. Tuen tarpeesta riippuen asiakkuus voi kestää alle kuukauden tai olla hyvin pitkäkestoinen. Menetelmät ovat dialogisia ja osallistavia. Ohjaus alkaa asiakkaaseen tutustumisella ja luottamuksellisen ohjauksen rakentamisella. Alkukartoituksen jälkeen tehdään yhdessä yksilöllinen suunnitelma. Ohjaukseen kuuluu elämäntilanteen ja sosiaalisen verkoston vahvistaminen esim. tilanne- ja taitoharjoittelun ja pienryhmätoiminnan avulla. Ammatillisia tavoitteita selkeytetään mm. ammattikorttien, koulu- ja työpaikkatutustumisten ja testien kautta. Nivelvaiheessa ja jatkolutuksessa olennaista on oppilaitos- ja muu yhteistyö, yhteydenpito, seuranta ja tukeminen. Ohjaamo toimi yhteistyössä Avoimen ammattiopiston kanssa.</p>	<p>Henkilökunnalla monipuolinen koulutus- ja kokemustausta, mm. ura- ja nuorisiohjaajia ja yhteisöpedagogeja. Osa käynyt tai käymässä dialogisen ohjauksen koulutusta.</p>	<p>Hankkeen aikana on ohjattu n. 1100 nuorta, joista 615 pitkäkestoisessa ohjauksessa (yli 7 tuntia) olevasta on tilastoituja tietoja. Heistä 428 on siirtynyt koulutukseen tai työelämään. Sosiaalitoimen, päihde-, terveys-, mielenterveys- ja kuntoutuspalveluiden tarve on vähentynyt hankkeen myötä. Nuorten toimijuus on parantanut huomattavasti hankkeen myötä ja saatu aikaan pysyviä muutoksia yksilön elämäntilanteeseen. Ohjaamomalli on levinnyt valtakunnalliseksi.</p>
<p>Osaava ohjaus, yhteistyössä Keskuspuiston Ammattiopisto, Erilaisten oppijoiden liitto ry, Orton Pro, Kriminaalihuollon tukisäätiö ja Mielenterveyden keskusliitto. 2010-2013, ESR/Kaakkois-Suomen ELY-keskus.</p>	<p>Putoamisvaarassa olevat aikuiset ja heidän kanssaan työskentelevät työntekijät</p>	<p>Koulutusta + ”Harppaus-valmentaja”-koulutuksia työntekijöille. V. 2012 käynnistyi neljä ”Harppaa elämäsi muutokseen”-kursssia. Kurssi koostui 10 kerran valmennuksesta, jossa saatiin tietoa koulutus- ja työmahdollisuuksista, voimavaroista ja elämäntilanteesta. Itsetuntemuksen lisäämistä, oppimisvaikeuksien tunnistamista, osaamisen kartoittamista, unelmien löytämistä, narratiivisia harjoituksia, ammatillista kuntoutusta. Tietoa myös erilaisista riippuvuuksista + matalan kynnyksen ATK-kursseja. Harppaus-kurssien lisäksi yksilöohjausta. Keskuspuiston ammattiopiston ja Kriminaalihuollon tukisäätiön yhteistyönä järjestetty vankilassa opintonsa aloittaneille henkilöille ryhmä- ja yksilömuotoista tukea opintojen loppuunsaattamiseksi.</p>		<p>Projekti tavoittanut 1430 ammattilaista seminaareillaan ja räätälöidyillä koulutuksilla. 73 Harppaus-pilottiryhmäläisestä 89% jatkoi kurssin loppuun. Heistä 15% aloitti opinnot, koulutuksen tai työkokeilun. Asiakaskertomuksissa asiakkaat tuovat esiin tyytyväisyytensä kurssiin ja sen merkityksen omalla polullaan.</p>
<p>Suunto-projektin tuetun työvoimakoulutuksen malli, Lapin ELY-keskus. 1.5.2008 - 30.4.2015, ESR.</p>	<p>Työmarkkinoille kuntoutuvat asiakkaat, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta työmarkkinaedellytystensä parantamiseen aktiivisen työvoimapolitiikan keinoin</p>	<p>Vahva alku eli kartoitusvaihe (15-20 päivää): selvittämään opiskelijoiden oppimis- ja opiskeluvalmiuksia, motivaatiotasoa ja soveltuvuutta sekä tarvittavien tukitoimien käynnistämistä. Tuetaan myös ryhmäytymistä ja opiskelijaroolia. Koulutuksissa keskimääräistä enemmän tukea ja ohjausta itse oppimiseen ja opiskeluun, mutta myös arjen ja elämäntilanteen ja työllistymisen edistämiseen. Koulutus on työpainotteista (1 pv lähiopetusta, 4 pv työympäristöissä) ja tapahtuu pienryhmissä: vuorovaikutteisuus, henkilökohtaisuus, vertaistuki. Kokeilukoulutukset ovat olleet tutkintotavoitteisia, mutta niissä on suoritettu vain 2-3 tutkinnon osaa perustutkinnosta. Vahva loppu: panostaminen siirtymävaiheeseen, tuki ja ohjaus työnhaussa, työ- paikkojen etsimisessä ja jatkokoulujen rakentamisessa.</p>		<p>Tuetun työvoimakoulutuksen mallia on kokeiltu Suunto-projektin työvoimakoulutuksissa. Näiden lisäksi malli on jo levinnyt Lapin TE-toimiston kohderyhmän koulutustarjontaan mm. kotipalveluavustajakoulutuksien myötä. Lisäksi malli on valittu valtakunnallisesti (TEM:n ja ELY:n work shop 2014) yhdeksi hyväksi työvoimakoulutuksen käytännöksi.</p>

## Liite 8. Suomalaiset kehittämishankkeet: opintojen yksilöllistäminen.

Hanke, toteuttaja ja sijainti; toiminta-aika ja rahoitus	Kohderyhmät	Toimintamuodot (ml. frekvenssi)	Henkilöstö	Tulokset
Avoim Ammattiopisto, Etelä-Savon ammattiopisto ja Savonlinnan ammatti- ja aikuisopisto. 1.4.2011-31.12.2014, Etelä-Savon ELY-keskus.	Ammatillista koulutusta tarvitsevat, joilla korkea kynnys opintojen aloittamiseen, esim. nuoret koulutuksen ulkopuolelle jääneet, kuntoutujat, maahanmuuttajat, vähän koulutetut työttömät.	Tavoitteena on ammatillisen koulutuksen aloittamiskynnyksen madaltaminen ja koulutukseen kiinnittyminen vahvistaminen. Rakennettiin koulutustarjonta, joka sisältää perus- ja ammattitutkinnoissa hyväksi luettavia tai niitä tukevia opintoja. Palvelujen saatavuutta parannettiin. Sparraustoiminta (kesto 3-5 pv), jossa tutustutaan itseän oppijana, erilaisiin oppimistyyliin, opiskelutaitoihin ja -mahdollisuuksiin. Practicum-pajat (kesto 2-5 pv), joissa kokeillaan käytännössä erilaisia ammattitöitä, joista tekijä saa opettajan tekemän palautteen.	Projektipäällikkö, projektiasiantuntija, erityispedagogi, lehtori, palveluohjaaja, projektisihteeri.	Kehitetty "Avoimen ammattiopiston toimintamalli", joka sisältää koulutustarjonnan (opetussuunnitelmat materiaaleineen, uudistetut rekrytointipalvelut, sparraustoiminnan ja practicum-pajat. Ei tietoa toiminnan jatkosta tai juurruttamisesta hankkeen päätyttyä.
Oppituki-hanke; Kokkola (Kokkotyö-säätiö), Tampere (Siltavalmennusyhdistys) ja Vaasa (Jupiter). 1.11.2011-31.12.2014, ESR-rahoitus.	Varsinainen kohderyhmä oppisopimusopiskelijoita ohjaavien organisaatioiden henkilökunta sekä työpajojen yksilö- ja työvalmennuksesta vastaava henkilöstö. Välillinen kohderyhmä tukea ja ohjausta tarvitsevat nuoret sekä oppisopimusopiskelijat.	Tavoitteena on luoda uusi toimintatapa lisätukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden ohjaukseen. Vaasassa ja Kokkolassa on toteutettu työpajamallia, jossa työ- ja koulutusvalmentaja tukee nuorta oppisopimusopiskelutukseen hakeutumisvaiheessa sekä antaa lisätukea koulutuksen aikana. Siltavalmennusyhdistys ry:n ja Pirkanmaan oppisopimustoimiston yhteistyönä on toteutettu 2+1-mallia, jossa nuori saa lisätukea ensin työpajalla tai tuotantokoulussa ja myöhemmin oppisopimusopiskelussa koko opiskelun ajan. Valmiudet koulutukseen arvioidaan alkukartoituksen ja työkokeilujakson kautta. Työkokeilujakson aikana nuoren kanssa työskentelee työ- ja koulutusvalmentaja, joka auttaa häntä jakson jälkeen työpaikan etsimisessä.	Kokkolassa on toiminut projektipäällikkö sekä työ- ja koulutusvalmentaja. Jupiter-säätiössä sekä Siltavalmennus-yhdistys ry:ssä on toiminut työ- ja koulutusvalmentaja, joka on vastannut toiminnan paikallisesta toteutuksesta.	31 asiakasta osallistunut oppisopimusopiskelutukseen, muuhun koulutukseen ohjattu 35 ja työelämään 33 asiakasta, 13 ohjattu muihin toimenpiteisiin. Suoritettuja tutkintoja oli 11 ja osatutkintoja 16. Ohjausmalli koettiin toimivaksi tavallista enemmän henkilökohtaista ohjausta ja motivointia tarvitseville nuorille. Arvioinnissa koettiin nuorten saaneen hankkeen kautta juuri sellaista tukea, joka on mahdollistanut oppisopimusopiskelun. Jatkossa palvelua on mahdollista ostaa työvalmennusorganisaatioilta.
Nuorten tuki -hanke, Avoin ammattiopisto, Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä. 1.12.2009-31.12.2014, ESR ja Pohjois-Karjalan ELY-keskus.	17-24-vuotiaat nuoret, joilla ei ole toisen asteen koulutusta ja joilla tuen ja ohjauksen tarpeita	Avoimessa ammattiopistossa on voinut suorittaa ammattiopiston opetussuunnitelman mukaisia opintoja, esim. ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia tai kesken jäänyttä tutkintoa. Kaksi väylää: ammatilliseen tutkintoon valmistava koulutus ryhmämuotoisena tai tutkintotavoitteinen, yksilöllinen polku työvaltaisena tai oppilaitosten tutkintoryhmissä. Valmistavan koulutuksen aikana suoritettiin tutkinnoille yhteisiä sisältöjä, korotettiin perusopetuksen arvosanoja, suoritettiin lupa- ja korttikoulutuksia, tutustuttiin eri alojen opintoihin ja saatiin ohjausta ammatinvalintaan, omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen, sosiaalisiin taitoihin ja oppimisstrategioihin. Yksilölliset koulutuspolut mahdollistivat tutkinnon tai sen osien suorittamisen joustavasti pitkin vuotta vaikeassakin elämäntilanteessa.		Valmistavassa koulutuksessa hankkeen aikana 266 nuorta. Yksilöllinen koulutuspolku rakennettiin 91 nuorelle, joista 17 valmistui avoimen ammattiopiston kautta ammattiin.



<p>Mahis työhön, Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus, yhteistyökumppaneina Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä (KEUDA), Itä-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä (AMISTO) sekä Järvenpään kaupunki. 2008-2011, ESR ja Uudenmaan ELY-keskus.</p>	<p>Varsinaisena kohderyhmänä ovat hankkeessa mukana olevien oppilaitosten opettajat sekä Uudenmaan ja muun Suomen yritykset. Väliillisenä kohderyhmänä ovat koulutuskeskuksen erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat.</p>	<p>Projektissa kehitetään erityisoppilaiden yksilöllistä ja ryhmämuotoista opiskelijälähtöisyyteen ja ratkaisukeskeisyyteen painottuvaa moniammatillista uraohjausta ja valmennusta kolmen opiskelijaryhmän (2 ryhmää merkonomikoulutuksessa, 1 autonasantajakoulutuksessa) avulla. Koulutuksen alussa tehdään alkukartoitus opiskelijan tilanteesta. 1. lukuvuotena kartoitetaan ja tuetaan elämänhallintataitoja. 2. lukuvuotena tuen painotus on ammatillisessa kasvussa: työssäoppimisjaksot sekä yksilö- ja ryhmämuotoinen työelämä- ja työnhakuohjaus. 3. vuotena uraohjaus painottuu työelämään valmistautumisen ja itsenäistymisen tukemiseen. Opiskelujen loppuvaiheessa tiivistetään yhteistyötä työvoimaviranomaisten sekä muiden toimijoiden kanssa. Yksilövalmentaja piti koko opintojen ajan aktiivisesti yhteyttä opiskelijaan, vastuuolettajaan, työssäoppimisopettajaan ja opiskelijahuollon yhdyshenkilöön.</p>	<p>Moniammatillisena yhteistyön toimijoina opettajat, opiskelijahuollon edustajat, koulunkäyntiavustajat tai ohjaajat, työelämän edustajat, työvoimaviranomaiset, sosiaalitoimen ja Kelan edustajat, terapeutit ym. Kokopäiväinen yksilövalmentaja.</p>	<p>Pilottiryhmään osallistuneet kokivat työelämävalmiuksiansa ja ajanhallintaitojensa parantuneen uraohjauksen aikana. Yksilövalmennusta koskeva palaute oli positiivista ja valmennus koettiin hyödylliseksi oman tulevaisuuden suunnittelussa. Opettajien ja muun henkilöstön käyttöön kehitettiin uusia työkaluja opiskelijoiden työelämään ohjauksen ja urasuunnittelun tueksi, esim. Tukea työnhakuun –työkirja.</p>
<p>YTY - Yksilöllisten opintopolkujen toteuttaminen yhteistyössä, ammatillisten erityisoppilaitosten verkosto. 1.12.2014 – 30.6.2016, Opetus- ja kulttuuriministeriö.</p>	<p>Opetus- ja ohjaushenkilöstö ammatillisessa peruskoulutuksessa, lisäkoulutuksessa, valmentavassa ja valmistavassa opetuksessa, peruskoulunsa päättävien erityisryhmissä ja nuorten työpajoissa, sekä koulutuksiin ohjaavat toimijat. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien työelämäverkostot ja -kumppanit sekä opiskelijat.</p>	<p>Tuetaan yksilöllisten opintopolkujen toteuttamista opintojen nivelvaiheista aina työllistymiseen, sekä kehitetään aikuisten erityiseen tukeen ja ohjaukseen liittyviä asiantuntijapalveluita. Ammatillisen erityisopetuksen alueellisia yhteistyömuotoja kehitetään pysyviksi rakenteiksi ja tutkimus- ja selvitystoiminnan yhteistyötä jatketaan. Edistetään erityisopetuksen tulos- ja vaikuttavuusmittarien (Quality of Life) käyttöönottoa sekä toimivan laatu-/toimintajärjestelmän toteutumista ammatillisessa erityisopetuksessa. Tätä varten on luotu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden yksilöllisten opinto- ja jatkokoulujen toteutumisen arviointimalli. Kehitetään myös asiantuntijapalveluiden vaikuttavuuden arviointimalli.</p>		<p>Hankkeen päätyttyä oppilaitosten välinen yhteistyö erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen tukemiseksi on vakiintunut, ja asiantuntijapalveluja voidaan tarjota ammatillisten erityisoppilaitosten lakisääteisen erityisopetuksen kehittämisen, ohjaus- ja tukitehtävien mukaisesti. Hankkeen tuloksena ammatillisten erityisoppilaitosten palveluprosessit on kuvattu ja oppilaitosten osaamisalueet profiloitu, mikä mahdollistaa alueellisesti ja valtakunnallisesti kattavan palvelutarjonnan. Valtakunnallista työtä tehdään inklusion edistämiseksi myös yhteistyössä</p>

## Liite 9. Suomalaiset kehittämishankkeet: tuki opintojen aikana.

Hanke, toteuttaja ja sijainti; toiminta-aika ja rahoitus.	Kohderyhmät	Toimintamuodot (ml. frekvenssi)	Henkilöstö	Tulokset
Motivoimaa, Niilo Mäki -instituutti yhteistyössä Jyväskylän, Kiipulan ja Tampereen ammattiopistojen ja Turun ammatti-instituutin kanssa. 2009-2012, ESR	Opetus- ohjaushenkilöstö	1. <i>Tehostetun tuen ohjausmalli</i> ammatin valmistumisen turvaamiseksi. Ennalta ehkäisevää, tehostettua tukea opiskelun alusta alkaen. Ryhmätason tukea ”Opiskelutaitoja ja hyvinvointia” –kurssilla, yksilöohjausta motivaatiomittariston perusteella. 2. <i>Opettajan vinkkiraja</i> , joka selvittää lyhyesti motivaatiota heikentäviä tekijöitä, valaisee motivaation rakentumista tukevia osatekijöitä ja jakaa opetus- ja opiskelijahuoltohenkilöstön hyviksi havaitsemia toimivia tapoja motivaation ylläpitoon ja keskeyttämisen ehkäisemiseen. 3. <i>Motivaatiomittaristo</i> , jonka tavoitteena on tunnistaa opiskelijoiden oppimista ja opiskelua vaikeuttavat ongelmat ja arvioida tarkemmin opiskelijat, joilla on heikko opiskelumotivaatio, opintoihin sitoutumattomuutta, opiskeluvaikeuksia sekä niihin liittyviä kerrannaisvaikutuksia.	Hanketyöntekijät (erityisopettaja, psykologi), oppilaitoksen erityisopettaja, kuraattori, ryhmätoiminnassa myös AMK-opiskelijoita	Hankkeen tuloksena luotiin motivaatiomittaristo, joka ennakoii opiskelijoiden opintomenestystä. Lisäksi kehitettiin motivoitumisen elementtejä sisältäviä ohjaus- ja interventiomenetelmiä ryhmä- ja yksilökohtaiseen tukeen. Hankkeen tuotoksena syntyivät pedagoginen käsikirja sekä yhteistyössä Polkuja-hankkeen kanssa opettajan vinkkiopas.
Oppimisen yhteispeli -hanke, Kiipulan ammattiopiston yhteistyöhanke OPI-hankkeen kanssa. 2011-2013, Opetushallitus.	Ammatillisen koulutuksen opetushenkilökunta ja ohjaushuolto.	Oppimisen yhteispeli -hankkeessa keskeisinä tavoitteina ovat olleet ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien perustutkintoa suorittavien nuorten koulutuksen läpäisyn parantaminen, keskeyttämisen ehkäisy, koko ikäluokan kouluttaminen ja tasa-arvoisten koulutuspalvelujen toteutuminen. Tavoitteena on vahvistaa opetushenkilökunnan ja opiskelijahuollon ohjauksellisia ja pedagogisia valmiuksia järjestellä opetusta mielenterveysongelmista kärsivien opiskelijoiden tarpeiden mukaan.		
Valtti - valmis tutkinto työelämävalttina, koordinoijana Oulun yliopiston ohjaus- ja työelämäpalvelut, mukana olevat korkeakoulut: OAMK, Diakonia ammattikorkeakoulu Oulun yksikkö, Lapin yliopisto, Rovaniemen ammattikorkeakoulu, Vaasan ammattikorkeakoulu sekä Vaasan yliopisto	Opintoryhmien ensisijaisena kohderyhmänä olivat opinnoissaan viivästyneet normiaikaiset opiskelijat, lisävuodella tai harkinnanvaraisella opintuajalla olevat opiskelijat sekä opintuoikeusajan mukaisesti valmistumisvaiheessa olevat opiskelijat	Kehitetään opiskeluprosessia tukevia ohjattuun vertaistukeen perustuvia ryhmämalleja sekä arvioidaan toimintamallin soveltuvuutta korkeakouluihin. Opintoryhmiä kolmella teemalla: Arjenhallinta, Oivalluksia opinnytetyöhön ja Oma osaaminen ja urasuunnittelu. Kukin ryhmä kokoontui 8-11 kertaa lukuvuoden aikana. Työskentelyn tukena käytettiin myös blogiympäristöä. Tarvittaessa opiskelijat saivat yksilöohjausta.	Kullakin ryhmällä kaksi ohjaajaa: projektisuunnittelijoita, opettajia, opinto-ohjaajia. Arjenhallinta-ryhmässä vierailut opintopsykologiharjoittelija.	Vertaisryhmä toimi opiskeluprosessia tukevana ohjauksen muotona sekä ennakoivasti että tilanteessa, jossa opinnoissa eteneminen oli jo vaikeutunut. Pilotoinnin perusteella voidaan todeta, että vertaisilta saatu vaihtoehtoinen tapa asioiden tarkasteluun voimaannuttaa opiskelijoita ja tukee opiskelukykyä sekä edistää valmistumista ja työelämään siirtymistä. Valtin projektisuunnitelmassa esitetty tulostavoite vertaistukeen perustuvasta ohjauksellisesta toimintamallista toteutuu ja kehittyi projektin aikana edelleen. Lisäksi ohjauksellisilla toimilla voidaan ennaltaehkäistä opiskelijoiden uupumista ja tukea opiskelukykyä.
Tsemppari - Nuorten Aikalisä Helsingin ammatillisissa oppilaitoksissa. 2008-2011.	Erityisesti keskeyttämisvaarassa olevat ja keskeyttäneet opiskelijat.	Tsemppari-ohjaajat työskentelevät erityisesti keskeyttämisvaarassa olevien ja keskeyttäneiden nuorten kanssa. Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen työote vahvistaa nuoren kuulluksi tulemisen kokemusta. Keskustellaan elämäntilanteesta, opiskelusta ja poissaoloista. Keskeinen osa tukipalvelua on poissaoloihin puuttuminen ja ongelmien varhainen havaitseminen. Opintojen alkuvaiheen tukemiseksi ryhmäytämistoimintaa ja järjestetty koulutusta ryhmänohjaajille. Opiskelijahuollon toiminnan kehittämistä, ohjaussuunnitelmatyötä. Psykiatrinen sairaanhoitaja tutuksi jo opintojen alkaessa, jotta kynnys hakea tukea madaltuisi.	Tsemppari-ohjaajat ovat psykiatrisia sairaanhoitajia ja työskentelevät yhteistyössä ryhmänohjaajien ja koulun muiden toimijoiden kanssa.	

## Liite 10. Suomalaiset kehittämishankkeet: mielenterveyskuntoutujien opintojen tukeminen.

Hanke, toteuttaja ja sijainti; toiminta-aika ja rahoitus	Kohderyhmät	Toimintamuodot (ml. frekvenssi)	Henkilöstö	Tulokset
OPI-hanke, Kiipulan kuntoutuskeskus, Ammattiopisto Tavastia ja Verve Oulu. 2011-2013, Kela	Ammatillista perusopetusta suorittavat 16–25-vuotiaat nuoret, joilla on diagnosoitu masennus- tai ahdistuneisuushäiriö. OPI-kuntoutus ei sovi niille, jotka eivät pysty työskentelemään ryhmässä tai joiden sairaus on vaikeassa vaiheessa.	Kuntoutusprosessi on harvajaksoinen ja kestää noin 1,5 vuotta, mikä mahdollistaa opintojen etenemisen kuntoutuksen aikana. Kuntoutusryhmässä nuori löytää samassa elämäntilanteessa olevia ja saa vertaistukea. Lisäksi nuoren kuntoutumista tuetaan yksilöllisesti ja yhteistyössä nuoren lähipiiriin kuuluvien ihmisten ja muiden toimijoiden kanssa. Kuntoutuspäiviin sisältyy monenlaisia toimintoja, kuten OPI-kuntoutusryhmien kuvallista toimintaa. Ryhmäkuntoutuksen lisäksi OPI-trainer, joka seuraa opiskelijan opintojen ja kuntoutuksen edistymistä ja toimii yhteyshenkilönä oppilaitoksen ja kuntoutuksen välillä. Avitus-chatpalvelu, jonka työntekijät tuntevat opiskelijoiden arjen ja toimintaympäristön sekä toisensa ja osaavat ohjata nuoren eteenpäin oman oppilaitoksen tai kunnan palveluihin.	Kuntoutuksen toteutuksesta vastasi työpari joiden koulutus ja työkokemus täydensivät toisiaan. Lisäksi kuntoutuksen toteutukseen osallistui kaksi eri ammattiryhmiä edustavaa erityistyöntekijää. OPI-traineri oli tehtävään perehdytetty oppilaitoksen henkilökunnan jäsen.	OPI-hankkeen yhteydessä toteutettiin arviointitutkimus (n=70). Kuntoutuksen ja opiskelujen yhteen nivominen onnistui enimmäkseen hyvin. Vertaistuki koettiin kuntoutuksen suurimmaksi anniksi. Seuranta-aikana nuorten masennusoireet vähenivät, elämänlaatu, itse arvioitu terveydentila sekä opiskelukyky ja kognitiivinen toimintakyky kohentuivat. Kuntoutusta olisi kuitenkin tarvittu jo varhaisemmassa vaiheessa. N. 75% nuorista arvioi, että oli saavuttanut kuntoutukselle asettamansa tavoitteet vähintään melko hyvin. Tavoitteiden saavuttaminen ja kuntoutuksen koettu vaikuttavuus olivat yhteydessä kuntoutuksen oikea-aikaisuuteen, eri tahojen väliseen yhteistyöhön sekä vuorovaikutuksen onnistumiseen ohjaajan ja nuoren välillä.
Oppimisen yhteispeli -hanke, Kiipulan kuntoutuskeskus ja Verve Oulu. 2011-2013, Opetushallitus.	Ammatillisen koulutuksen opetushenkilökunta ja ohjaushuolto.	OPI-hankkeen rinnakkaishanke rinnakkaishanke avokuntoutusmallin toteuttamiseksi ja kehittämiseksi. Oppimisen yhteispeli -hankkeen tavoitteena on lisätä kohdeoppilaitosten opetushenkilöstön pedagogisia valmiuksia järjestellä ja mukauttaa opetusta sekä lisätä tietoa ja taitoja ohjata ja tukea mielenterveyskuntoutujanuorta toisen asteen opinnoissa.		Arviointitutkimuksen perusteella avokuntoutusmalli soveltuu ja integroituu oppilaitosten toimintaan hyvin. Oppilaitoksissa on valmiit toimintajärjestelmät, joihin avokuntoutusmalli voidaan integroida. Olemassa olevien tukijärjestelmien virittäminen avokuntoutukseen tuntui riittävältä toimenpiteeltä. Opetushenkilöstön osaamisen lisääminen mielenterveysasioissa, opiskelijahuollon mukana olo sekä koulutuksen järjestäjän tuki ja paneutuminen avokuntoutusmallin toteuttamiseen nähtiin tärkeinä tekijöinä kuntoutuksen onnistumiselle.
Voimavaravalmennus (MTKL)	Mielenterveyskuntoutajat	Valmennuksen perustana on suojaavien tekijöiden vahvistaminen ja heikentävien tekijöiden vähentäminen valmennettavan elämässä erilaisten harjoitteiden avulla. Harjoitteiden teemoja voivat olla mm. odotusten tarkastelu, voimavarojen kartoittaminen, sisäinen puhe, itseä koskevat uskomukset ja itsensä hyväksyminen. Valmennukselle asetettavien tavoitteiden on hyvä olla pieniä ja niitä voi olla useita viikossa, jotta onnistumisen kokemuksia tulisi mahdollisimman usein. Voimavaravalmennuksen ajatuksena on, että siihen ei tarvitsisi hakea ja siihen olisi helppo osallistua. Valmennusta on ollut vähimmillään 20 tuntia 2,5 kk ajan.		Tulokset ovat lupaavia: 40-50% valmennetuista on päässyt lyhyellä seurantajaksoilla opiskelemaan tai töihin.
Koulutusneuvonta, Hyvän mielen talo, Oulu.	Mielenterveyskuntoutajat joiden tavoitteena opintojen aloittaminen tai työllistyminen, tai joilla työpaikka tai opinnot käynnissä.	Tärkeää asiakaslähtöisyys. Sekä yksilöllistä että ryhmämuotoista toimintaa. Koulutusneuvoja tarjoaa tietoa ja tukea ennen opintoja, niiden aikana ja tarvittaessa myös niiden päätyttyä. Tuen tarve vaihtelee: jotkut tarvitsevat tukea vain lyhytaikaisesti esim. rahoituskysymyksissä, toiset kaipaavat tukea esim. uuden jakson tai lukuvuoden alkaessa, ja jotkut paljon ja laaja-alaista tukea opintojen kaikissa vaiheissa ja usein myös arjessa.		Alustavien tulosten mukaan koulutusneuvonnalla oli merkitystä asiakkaiden arjessa. Opiskelu toi mahdollisuuden tuntee ylpeyttä ja arvostusta. Sosiaaliset kontaktit lisääntyivät, ja opiskelu koettiin osallistumisen tapana.

## Liite 11. Suomalaiset kehittämishankkeet: oppimisvaikeudet.

Lukineuvola, Opetushallitus. 2005-2007, ESR.	Aikuiset ja nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia	"Yhden luukun" palvelupiste, jonka tarkoituksena on tarjota kootusti tietoa, ohjausta, tukea ja koulutusta oppimisvaikeusasioissa. Tavoitteena on myös kehittää lukiasiamiehen toimenkuvaa ja saada lukiasiamiehestä virallinen toimija. Asiakaskäynnin muoto rakentui Lukineuvoloissa vähitellen hankkeen etenemisen myötä kohti "kevyempää" tukipalvelun mallia, jossa asiakkaan henkilökohtaisten tapaamiskertojen määrää pyrittiin rajoittamaan lyhyen alkukartoituksen avulla ja ryhmättestaukseen ohjaamisella	Lukiasiamies (erilaisia taustakoulutuksia, mm. erityisopettaja, aikuiskouluttaja ja psykiatrinen sairaanhoitaja)	Lukineuvolat tavoittivat erittäin laajan joukon ihmisiä: kirjattuja yhteydenottoja 1700. Seurantakyselyyn osallistuneista 104 asiakkaasta 78 % piti palvelua hyödyllisenä. 60 % saatu tuki oli toteutunut vähintään melko hyvin. Vaikeudet vähenivät lukemisen ja kirjoittamisen suoritusalueilla. 60 % toi esiin myönteisen vaikutuksen työelämässä tai opinnoissa etenemiseen. Suurin osa myös koki elämänlaatusa parantuneen.
Opi oppimaan, Kuntoutussäätiö. 2006-2010, RAY	Aikuiset ja nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia	Palveluiden kehittämistyötä tehtiin hankkeessa asiakastyötä tekemällä. Asiakastyö alkoi syyskuussa 2006 ja jatkui kesään 2009. Asiakkaille tarjotut palvelut olivat maksuttomia ja normaali palveluja täydentäviä. Asiakkaaksi saattoi hakeutua ilman erillistä lähettäjätahoa. Kehitettäviin palveluihin kuuluivat oppimisvaikeuksien ja -valmiuksien arviointi, oppimisvalmennus, ryhmäkurssit ja lukikonsultointi. Opi oppimaan -verkkosivut (nyk. <a href="http://www.oppimisvaikeus.fi">http://www.oppimisvaikeus.fi</a> ).	Psykologi, erityisopettaja ja sosionomi (AMK)	Oppimisvaikeuksien arviointitutkimukseen osallistui 104 asiakasta, ryhmäkuntoutukseen 55, oppimisvalmennukseen 67 ja lukikonsultointiin 55 asiakasta. Lisäksi muihin konsultaatioihin ja ryhmälukiseuloihin osallistui 45 henkilöä. Asiakkaista 80 % koki palveluiden vaikuttaneen myönteisesti elämäntilanteeseensa. Erityisesti itsetuntemuksen ja itsetunnon koettiin parantuneen. Tiedon saaminen omasta oppimisvaikeudesta, sosiaalinen tuki, kokemuksen jakaminen sekä uusien keinojen saaminen oppimiseen koettiin keskeisenä kuntoutuksen ja ohjauksen kannalta.
NUTTU- Nuoret tuella työelämään, Kuntoutussäätiö. 2014-2017, RAY.	Alle 25-vuotiaat nuoret, joiden työhönsijoittuminen on epävarmaa ja/tai mielenterveyden ongelmat tai oppimisen vaikeudet haittaavat opiskelussa ja työssä selviytymistä	Keväällä 2016 alkaa kolme kurssia: 1) nuorille, joilla on oppimisen vaikeuksia, 2) nuorille, joilla on mielenterveyden ongelmia, 3) nuorille, joilla on oppimisen vaikeuksia ja mielenterveyden ongelmia. Ryhmät tapaavat viikoittain yhteensä 10 kertaa. Tapaamisten aiheet ja käsittelytapa päätetään yhdessä ryhmän toiveiden pohjalta. Ryhmäkeskustelujen lisäksi menetelminä voidaan käyttää pienryhmäkeskusteluita, tietoskuja, kirjallisia tehtäviä ja muita oppimiseen liittyviä harjoituksia. Nuorilla, joilla on mielenterveyden ongelmia, on lisäksi mahdollisuus yksilötapaamisiin ohjaajan kanssa. Oppimisvaikeusryhmään osallistuville tehdään oppimisvaikeuksien tarkemmat selvittelyt (neuropsykologiset tutkimukset). Hankkeessa kehitetään myös seulontavälineitä nuorten mielenterveyden ongelmien ja oppimisen vaikeuksien havaitsemiseksi.	Ryhmänohjaajina toimivat oppimisvaikeuksiin ja mielenterveyden ongelmiin perehtyneet ammattilaiset (psykologit)	
Nuorten aikuisten lukivaikeuden neuropsykologinen kuntoutus – tuloksellisuuden arviointi, Kuntoutussäätiö, 2012 - 2015, Kela	18–35-vuotiailla aikuiset, joilla on opinnoissa tai työelämässä toimintakykyä heikentävä kehityksellinen lukivaikeus.	Menetelminä kuntoutuksessa ovat keskustelujen avulla ongelmien ja oman tilanteen jäsentäminen sekä oman oppimisvaikeuden vaikutusten ymmärtäminen, harjoitteiden avulla uusien strategioiden omaksuminen, kotitehtävien tekeminen opeteltujen asioiden soveltamiseksi käytäntöön sekä itsetunnon tukeminen ja kielteisten oppimiskokemusten purkaminen. Ryhmäkuntoutuksessa hyödynnetään myös vertaistukea jakamalla lukivaikeuteen liittyviä kokemuksia muiden kanssa.	Neuropsykologi, erityistyöntekijöinä erityisopettaja ja fysioterapeutti	Tutkimuksessa selvitetään, millaista hyötyä nuoret aikuiset voivat saada kehityksellisen lukivaikeuden kuntoutuksesta. Käytössä on satunnaistettu asetelma, jonka avulla arvioidaan lukivaikeuden yksilöllisen neuropsykologisen kuntoutuksen sekä ryhmämuotoisen neuropsykologisen kuntoutuksen tuloksellisuutta ja verrataan näitä kahta kuntoutusmuotoa kontrollitilanteeseen, jossa osa tutkimukseen osallistuvista odottaa kuntoutuksen alkua.

Liite 12. Kuntakokeilun hankkeet, joissa opiskeluun liittyviä tavoitteita: kohderyhmänä vaikeasti työllistyvät ja pitkäaikaistyöttömät.

Hanke, toteuttaja ja sijainti; toiminta-aika ja rahoitus	Toimintamuodot (ml. frekvenssi)	Henkilöstö	Tulokset ja toiminnan juurtuminen
Kemiläinen työllistämismalli. 1.9.2012-31.12.2015, Lapin ELY-keskus.	<p>1. Henkilökohtainen työhönvalmennus.</p> <p>2. Hyppyri-tiimivalmennus akateemisesti koulutetuille ja vahvan ammattikoulutuksen hankkineille työnhakijoille. Keskimäärin tapaamisia 2 krt/vk, 4 h kerrallaan, kokonaiskesto oli 96 h. Valmennuksen aikana pohdittiin erityisesti itsensä työllistämiseen suuntautuneita ratkaisuja. Vertaistukiryhmää hyödynnettiin omien suunnitelmien edistämiseksi. Valmennuksen aikana tehtiin välitehtäviä, markkinatutkimuksia, tutustuttiin ryhmän jäsenten valmistamiin tuotteisiin, edistettiin taitoja käyttäen tietotekniikkaa markkinatutkimuksissa ja sosiaalista mediaa markkinoinnissa.</p> <p>3. KunnonSyyni- työ- ja toimintakykyarviot.</p> <p>4. Kiinteistöpalvelujen sekä kotityö- ja puhdistuspalvelujen osatutkintokoulutukset yhteistyössä kaupungin, TE-toimiston ja Lappian kanssa. Työelämäpainotteista koulutusmallia (4 päivää työssä, 1 päivä teoriaopintoja) sovelletaan ensimmäistä kertaa Kemissä.</p> <p>5. Työmatkalla-työhönkuntoutusmalli: biopsykososiaalinen, 7 kuukautta kestävä intervallimuotoinen kuntoutusmalli. Ryhmätapaamisia 3pv/kk, lisäksi yksilövalmentajan tapaamisia.</p>		Kesäkuussa 2014 tehdyn tilastoinnin mukaan kuntakokeiluun oli ohjautunut yhteensä 307 eri asiakasta, joista palkkatyösuhteen oli solminut 84 eri henkilöä eli 27,4 % kaikista asiakkaistamme. Heistä työllistyi yrityksiin 28, järjestöihin 27, kaupungille 27 ja Merivalle 6. Osatutkintoon tai tutkintoon johtavassa koulutuksessa on ollut 42 henkilöä, työkokeilussa 64 henkilöä ja kuntouttavaan työtoimintaan on osallistunut 100 eri asiakasta.
Joensuun ja Outokummun työllistämisen kuntakokeilu. 1.9.2012-31.12.2015, ELY-keskus.	<p>Tavoitteena on kehittää työllisyyden hoidon toimintamalli, jossa kaupunki koordinoi työttömien ohjauksen niin, että he pääsevät mahdollisimman varhaisessa vaiheessa yksilöllisen kuntoutuksen, valmennuksen ja koulutuksen kautta työhön avoimille työmarkkinoille. Kaupunki tekee tiivistä yhteistyötä muiden työnantajien kanssa ja hyödyntää jo olemassa olevien toimijoiden palveluita.</p> <p>Koulutus- ja työhönvalmentajan ohjaa asiakkaan työllistymistä tukevien ja edistävien palveluiden piiriin. Kun asiakkaan tilanne ja hänen tavoitteensa on käyty läpi, valmentaja suunnittelee yhdessä asiakkaan kanssa tälle yksilöllisen työllistymispolun. Valmentaja seuraa asiakkaan tilannetta sekä tukee häntä, mikäli asiakas niin toivoo. Koulutus- ja työhönvalmentaja tekee moniammatillista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa.</p>	Joensuun kaupunki on palkannut kuntakokeilun vetäjäksi työllisyyskoordinaattorin, työllisyysihteen ja viisi koulutus- ja työhönvalmentajaa. Outokummun kaupunki on palkannut kokeilua varten työllisyyskoordinaattorin ja kaksi koulutus- ja työhönvalmentajaa.	Elokuussa 2015 289 asiakkaasta 41 oli työssä (yrityksissä 6 ilman palkkatukea), 1 yrittäjänä, 13 työkokeilussa, 6 koulutuksessa ja 62 kuntouttavassa työtoiminnassa. Kyselytutkimuksen mukaan koulutus- ja työhönvalmentajan palveluihin ollaan oltu tyytyväisiä.
Keuruun Työkanava. 1.9.2012-31.12.2015, ELY-keskus.	<p>Työkanava tarjoaa asiakkaalle yksilöllistä ohjausta, työ- ja toimintakyvyn kartoittamista, työllistymistä edistävien palveluiden käyttöä, työelämässä tapahtuvaa oppimista sekä ohjausta/neuvontaa eri tukipalveluista. Kuntouttavaa työtoimintaa, työelämäyhteistyötä yritysten kanssa, osaamisen tunnistaminen ja kehittäminen, koulutumahdollisuuksien kehittäminen. Työsuunnittelija tapaa lähestulkoon kaikki hankkeen asiakkaat ja suunnittelee asiakkaan kanssa yhdessä tälle parhaiten soveltuvaa polkua kohti avoimia työmarkkinoita. Urasuunnittelija puolestaan kartoittaa työllistymiseen liittyviä esteitä ja voimavaroitehtäviä. Koulutuskoordinaattori työskentelee saadakseen alueelle uusia vaihtoehtoisia koulutuspolkuja ja ohjaa asiakkaita koulutukseen sekä kehittää oppisopimusmallia.</p>	Hankkeen työntekijöinä on vuonna 2015 projektikoordinaattori, verkostokoordinaattori, koulutuskoordinaattori ja kaksi yksilövalmentajaa.	Vuonna 2014 sovittiin etäpalvelulaitteilla tehdystä aktivointisuunnitelmasta; otettiin käyttöön Alkupalvelut-malli; löydettiin uusia yhteistyötahoja ja vahvistettiin olemassa olevia; käynnistettiin työllistymisen ja opiskelun edellytysten yksilöllinen selvittäminen; tehtiin näkyväksi paikallisia koulutusmahdollisuuksia ja löydettiin markkinoilta työ-, työkokeilu- ja työtoimintapaikkoja; laadittiin oppisopimusopas; käynnistettiin Ryhmätoppiksen ensimmäinen koeryhmä; kehitettiin palvelujen dokumentaatiokulttuuria ja tunnistettiin työelämän oppimis- ja näyttöympäristöjä.

<p>Kuopio-pilotti. 1.9.2012-31.12.2015, ELY-keskus.</p>	<p>Asiakkuus alkaa kokonaistilanteen selvittämisellä, jolloin kartoitetaan elämäntilanteeseen ja työllistymiseen vaikuttavia asioita ja jonka pohjalta laaditaan suunnitelma. Tavoitteena on löytää asiakkaalle sopiva jatkopolku. Jatkopolkujen toteuttamisessa asiakas voi hyödyntää palveluseteliä, esim. tuettuun oppisopimuskoulutukseen tai työhönvalmennukseen. Työelämässä ja koulutuksessa asiakkaan käytössä ovat Kuopio-pilotin työelämäpalvelut sekä useiden palvelutuottajien työhön suuntaavat palvelut. Työelämäpalveluissa huomio kiinnitetään ammatillisen osaamisen löytämiseen, kehittämiseen ja osoittamiseen. Keskeisenä ajatuksena on asiakkaan uraohjaus kohti avoinna olevia työpaikkoja tai työllistäviä toimialoja, yrityksen tarpeisiin ja asiakkaan osaamisen tunnistamiseen perustuva räätälöity koulutus sekä työtehtävien ja työntekijän yhteensovittaminen. Tavoitteena on myös jalkauttaa erilaiset työhön valmentavat palvelut sisälle yrityksiin. Lisäksi Kuopio-pilotissa kehitetään tuetun oppisopimuskoulutuksen malleja, jotka pohjautuvat järjestöjen, yritysten ja kuntien väliseen yhteistyöhön.</p>		
<p>Porin seudun kuntakokeilu. 1.9.2012-31.12.2015, ELY-keskus.</p>	<p>Asiakasohjausta ja palvelutarpeenarvointia. Koulutusneuvontaa ja -ohjaustilaisuuksia, ammatillisia kortti- ja passikoulutuksia, työllistymispolkua vahvistavia lyhytkursseja, ammatillista valmentavaa koulutusta sekä kuntouttavaan työtoimintaan liittyvää koulutusta. Kuntouttavaa työtoimintaa, työpajatoimintaa. Hankkeen piirissä on tehty seuraavia kokeiluja: 1) Oivallukset syntyvät yhdessä-pilottiryhmä vaikeasti työllistyville tai pitkäaikaistyöttömille 25-30-vuotiaille. Ryhmässä nyt 7 henkilöä, joiden kanssa yhdessä ideoidaan ”Miten työelämään” -malleja. 2) TEIKIT-ryhmät yli 500 päivää työmarkkinatuella olleille. Tapaamisia 4 kertaa viikossa, n. 10 hlöä/tapaaminen. 3) Ratkaisukeskeisen motivoivan valmennuksen pilotteja.</p>		<p>Elämänhallinnallisten lyhytkoulutusten, motivoivan valmennuksen, työvalmennuksen ja tukihenkilötoiminnan, TOPPIS-koulutusten (mm. kiinteistönhoitajaksi 14 hlöä aloittanut 3/2013) yhdistäminen 10 kuntakokeiluhenkilön työpanokseen ja muut kokeilut koettu merkittäväksi lisäresurssi normaalityöllistämisyjärjestelmään.</p>
<p>Työraide, Vantaan kuntakokeilu.</p>	<p>Työraiteella työnhakija saa kokonaisvaltaista ohjausta työnhakuun tai työllistymistä edistäviin palveluihin. Palveluohjaaja auttaa kartoittamaan mahdollisuudet työelämässä, selvittämään koulutusvaihtoehtoja ja etsimään sopivaa työ- tai työkoetilupaikkaa. Asiakkaalle tarjotaan myös terveydenhoitajan, koulutusohjaajan ja sosiaalihoitajan palveluita sekä ostopalveluina työhönvalmennusta, tukihenkilöpalvelua sekä työ- ja toimintakyvynarvio palveluja. Työraiteella järjestetään myös kuntouttavaa työtoimintaa. Opastin-palvelussa hiotaan ATK-taitoja ja tarjotaan apua työnhakuun. Työnhakijaa autetaan koulutuksiin hakemisessa ja tarjotaan erilaisia korttikoulutuksia. Työraide etsii piilotyöpaikkoja suoraan työmarkkinoilta ja järjestää rekrytointitapahtumia. Järjestetään työkokeiluja, jotka auttavat työelämään paluussa ja joissa on mahdollisuus tutustua uusiin aloihin ja ammatteihin. Työnhakuklinikalla ja työnhakuvalmennuksessa päivitetään ansioluettelo ja työnhakutaidot. Työraiteella työnhakija ja palveluohjaaja tapaavat säännöllisesti kuukausittain. Järjestetty myös rekrytointitapahtumia, joissa työnhakija ja työnantajat voivat kohdata.</p>	<p>9 palveluohjaajaa, koulutusohjaaja, kaksi terveydenhoitajaa, kaksi sosiaalihoitajaa, projektipäällikkö ja projektiassistentti.</p>	